BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Schießl, Max

Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule Theorie, Praxis und Methodik des Aufsatzunterrichts ; eine neue Schulstilistik für Volksschullehrer

München 1896

Paed.th. 5002 b
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11820126-0

th.
02

Paed. Th.
5002 b
Schießl

Bayerische Staatsbibliothek
<36658497160014

acd. Nr. 5002

Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule.

Theorie, Praxis und Methotik des Aufsatzunterrichtes.

Eine neue Schulstilistik für Volksschullehrer

von

Max Schießl,
Kgl. Rektor der Realschule in Rosenheim.

In dessen Auftrag vollendet

von

Dr. Adam Stempfle,
Kgl. Reallehrer.

Zweite Auflage.

München.
Verlag von Max Kellerer's Hofbuchhandlung.
1896.

2809

Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule.

Theorie, Praxis und Methodik des Aufsatzunterrichtes.

Eine neue Schulstilistik für Volksschullehrer

von

Max Schießl,
K. Rektor der Realschule in Rosenheim.

In dessen Auftrag vollendet

von

Dr. Ad. Stempfle.
Kgl. Reallehrer.

Zweite Auflage.

München.
Verlag von Max Kellerer's Hofbuchhandlung.
1896.

Alle Rechte vorbehalten!

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorwort zur ersten Auflage.

Wer die in die Stilistik einschlägige Literatur der letzten 15 Jahre verfolgt hat, dem wird der Name Schießl nicht mehr unbekannt sein. Die vielen dieser Disziplin anklebenden Mängel hatten zunächst seine Kritik herausgefordert und in mehreren Schriften geißelte er die Gebrechen der überkommenen Aufsatzlehre. Doch nicht bloß niederreißen, sondern auch aufbauen wollte Schießl und deshalb trat er 1884 mit seinem grundlegenden Werke, seinem „System der Stilistik“ hervor. Fast gleichzeitig war damals in der kath. Schulzeitung von dem Redakteur dieses Blattes, M. Gebele, ein Aufsatz „Der angewandte Sprachunterricht oder der schriftliche Aufsatz“ erschienen und Schießl fand darin zu seiner großen Befriedigung ähnliche Grundsätze ausgesprochen, wie er selbst aufgestellt hatte.

Vorliegendes Werk bildet die Überleitung von der Theorie zur Praxis. Leider sollte die Vollendung der Verfasser nicht mehr erleben. Als der 19. Druckbogen beinahe fertig lag, entsank Schießl's schaffensfreudiger Hand die Feder für immer.

An mich, der ich dem Verschiedenen bei Lebzeiten das Versprechen geben mußte, im Falle seines Todes die Vollendung des Werkes zu besorgen, trat nun die Aufgabe heran, das gegebene Wort einzulösen. Diese Aufgabe ist mir nicht allzu schwer gemacht worden. Das Manuskript lag bereits stenographiert vor und so durfte ich nach diesem nur die weitere Drucklegung besorgen. Die einem Toten schuldige Pietät verbot mir, soweit es nur möglich war, irgend etwas an dem Wortlaute des Manuskriptes zu ändern. Unzweifelhaft hätte aber der letzte Teil des Werkes (Briefe und Geschäftsaufsätze) eine wesentlich andere Gestalt erhalten, wenn dem Verfasser die Vollendung gegönnt gewesen wäre. Doch wird das Buch auch in dieser etwas verkümmerten Form immer-

hin einen großen Wert haben. Es wird eben doch kein Bruchstück sein, da mit dem 2. Abschnitte, der von den Beschreibungen und Vergleichungen handelt, das Pensum der Volksschule im wesentlichen erschöpft ist, mithin das Buch alles bietet, was sein Titel verspricht.

Rosenheim, im Juni 1889.

Dr. Ad. Stempfle.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Nachdem die erste Auflage seit Monaten vollständig vergriffen ist, das Interesse an dem eigenartigen, vortrefflichen und von der gesamten pädagogischen Presse auf das günstigste beurteilten Buche aber keineswegs nachgelassen, sondern im Gegenteil womöglich noch zugenommen hat, so sieht sich die unterzeichnete Verlagsbuchhandlung zu einer Neuherausgabe veranlaßt.

Wir glauben damit einem berechtigten Wunsche der vielen Anhänger und Freunde, welche sich die Schießl'sche Entwicklungstheorie aus den Reihen der deutschen und österreichischen Lehrerschaft bereits zu werben vermochte, entgegenzukommen und glauben dadurch zugleich die Sache selbst, nämlich die Methode des Aufsatzunterrichtes, wesentlich zu fördern.

Denn die Ideen, welche in diesem Buche niedergelegt wurden, sind von einer wahrhaft reformatorischen Bedeutung. Das wurde schon von Rud. Knilling in seinem ebenfalls in unserem Verlage erschienenen Schriftchen „Einführung in die stilistische Entwicklungslehre“ überzeugend dargethan. Das hat sich ferner bestätigt durch das rege Interesse, welches dem Buche von allen Seiten, und zwar sogleich nach seinem erstmaligen Erscheinen entgegengebracht wurde. Und das hat sich endlich noch zu einem unbestreitbaren Faktum verdichtet und erhärtet dadurch, daß sich um die Schießl'sche Theorie in den letzten Jahren bereits eine besondere Literatur gebildet hat. Zum Beweise erlauben wir uns, im „Anhange“ alle jene diesbezüglichen Bücher, Broschüren und längeren Abhandlungen aufzuführen, welche zu unserer Kenntnisnahme gelangt sind. Indes dürfte unser Verzeichnis noch ziemlich unvollständig sein, da außer den von uns aufgezählten Arbeiten jedenfalls noch manche andere veröffentlicht wurden, von denen wir eben nichts erfahren konnten.

Bei dieser Gelegenheit wagen wir auch die Bitte auszusprechen, es möge uns künftig von den Herren Verfassern, Redakteuren und Ver-

legern jeder Artikel und jede Schrift, welche sich mit den Schießl'schen Ideen befassen und dieselben zu kritisieren oder auch weiter fortzubilden versuchen, gütigst übersandt oder doch wenigstens angezeigt werden. Denn nur durch Erfüllung dieser gewiß nicht unbescheidenen Bitte vermögen wir uns einerseits über den jeweiligen Stand der Reformbewegung stets auf das genaueste zu orientieren und vermögen wir anderseits die betreffenden literarischen Erscheinungen in unser Verzeichnis aufzunehmen und gelegentlich einer Neuauflage auch inhaltlich (natürlich unter gewissenhafter Quellenangabe) zu verwerten.

Schließlich müssen wir noch ausdrücklich bemerken, daß in vorliegender 2. Auflage am Schießl'schen Texte nicht das mindeste geändert worden ist und daß dieselbe sonach als ein bloßer Abdruck der ersten erscheint. Denn die Schießl'schen Ideen wirken am anregendsten und nachhaltigsten in jener originellen Fassung, welche ihnen der Autor selbst gegeben. Diese Fassung abändern, hieße zugleich die Wirkung des Buches abschwächen. Später erst, wenn sich jene Ideen infolge eingehender Diskussionen besser abgeklärt haben werden, gedenken wir das eine oder andere am Originale abändern zu lassen. Gegenwärtig jedoch wäre jede Abänderung verfrüht, auch würde sie gegen die Pietät verstoßen, welche wir dem viel zu früh verstorbenen genialen Verfasser schulden.

Möge das Buch auch in seiner 2. Auflage sich des allgemeinsten Beifalles erfreuen, möge es zu seinen alten Freunden noch ungezählte neue hinzugewinnen und möge es endlich ein Wesentliches zur künftigen rationelleren Gestaltung des Aufsatzunterrichtes beitragen! Das ist der sehnliche Wunsch, welchen wir dem Werke hiermit heute an der Jahreswende zu seiner neuen Reise mit auf den Weg geben wollen.

München, den 31. Dezember 1895.

Max Kellerers Hof-Buch- und Kunsthandlung.

Inhaltsverzeichnis.

I. Kapitel.

Aufsuchung des Prinzips der Methodik des Stilunterrichtes.

II. Kapitel.

Der Stilunterricht ein Unterricht.

(Didaktik.)

III. Kapitel.

Der Stilunterricht ein Unterricht in einer Kunst.

(Methodik.)

IV. Kapitel.

Der Stilunterricht ein Unterricht in der Kunst des stilistischen Darstellens.

(Systematik.)

V. Kapitel.

Die Organisation des Stilunterrichtes an der Volksschule.

Schlußbemerkungen:

II. Teil.

Praxis.

Anleitung zur Behandlung der einzelnen Stilgattungen.

Einleitung:

Allgemeine Anleitung für den Lehrer.

I. Abschnitt.

Erzählende Darstellungen.

I. Kapitel.

Kompositionslehre.

II. Kapitel.

Methodik.

III. Kapitel.

Materialien-Sammlung.

A. Durchgeführte Musterbeispiele.

B. Weitere Musterstücke.

1.

C. Themata-Sammlung.

II. Abschnitt.

Beschreibende Darstellungen.

I. Kapitel.

Kompositionslehre.

II. Kapitel.
Methodik.

III. Kapitel.
Materialien-Sammlung.
A. Durchgeführte Musterbeispiele.

B. Weitere Musterstücke.

C. Themata-Sammlung.

III. Abschnitt.

Abhandelnde Darstellungen.

I. Kapitel.

Kompositionslehre.

II. Kapitel.

Methodik.

III. Kapitel.

Materialien-Sammlung.

A. Durchgeführte Musterbeispiele.

Die stilistische Entwicklungstheorie

in der

Volksschule.

I. Teil.

Theorie.

I. Abschnitt:

Die stilistische Entwicklungstheorie.

§ 1.

Grundgedanke der stilistischen Entwicklungstheorie.

Die „stilistische Entwicklungstheorie" ist eine von allen bisherigen stilistischen Doktrinen wesentlich verschiedene neue Lehre, welche an die Stelle des Gekünstelten und Gemachten der überkommenen Stilistik das Instinktive und Naturgemäße zu setzen, sich bemüht, und sowohl dem Empirismus, als auch dem Dogmatismus der hergebrachten Lehren und Anleitungen zu Leibe geht, um durch einen prinzipiellen Neuaufbau endlich zu einem wissenschaftlichen System der Stilistik und zu einer auf den naturgemäßen wissenschaftlichen Grundsätzen beruhenden Praxis zu gelangen.

Ihr Grundgedanke ist: **Jede stilistische Darstellung ist eine schriftliche prosaische Gedankenentwicklung über ein bestimmtes Thema behufs Verwirklichung eines bestimmten Zweckes.** Mit Recht nennt sie sich daher „stilistische Entwicklungstheorie."

Daß eine solche Auffassung des Wesens einer stilistischen Darstellung von den bisherigen landesüblichen Annahmen durchaus verschieden ist, ist unschwer einzusehen; sie bedingt aber auch einen völligen Bruch mit den bereits aus dem Altertum überkommenen stilistischen Traditionen.

§ 2.

Die bestehende stilistische Korruption und ihr Zusammenhang mit der bisherigen Stilistik.

Bisher hielt man gemeinhin jede Aneinanderreihung von Gedanken über einen Gegenstand schon für einen richtigen Aufsatz. Infolge dessen stellte man an die Komposition stilistischer Darstellungen nur sehr geringe Anforderungen und geriet so in eine Korruption,

1*

die nur deshalb nicht allgemeiner erkannt wird, weil das Gefühl für kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten bei vielen überhaupt nicht entwickelt, bei anderen durch das, was sie tagtäglich lesen müssen, völlig abgestumpft ist. Im letzten Grunde aber ist die ganze Korruption nur das naturnotwendige Resultat der in unseren Stilbüchern vorgeführten, in den Schulen gelehrten, in der Praxis bethätigten Kompositionsmethoden; denn wer das Material zu seiner Darstellung durch die bekannten Topen und Schablonen (künstliche Gedankenfindung) herbeischafft, oder, wie das noch häufiger und besonders in der Praxis geschieht, durch sogenannte natürliche oder ungeregelte Gedankenfindung, die darin besteht, daß man sich ohne Plan und Methode notiert, was sich über das Thema etwa sagen ließe, der muß fast notwendig einen Aufsatz gestalten, welcher weiter nichts ist, als eine oft sehr mechanische und erzwungene Aneinandereihung von an sich zusammenhangslosen Gedanken über das Thema, oder wie Paulsen*) jüngst sagte: „eine Anhäufung zusammengeraffter Einfälle, die notdürftig in einen sprachlichen Zusammenhang gebracht sind.“ In solchen Aufsätzen redet man alsdann meist viel von der Sache ohne zur Sache zu kommen, bespricht alles Mögliche, nur das nicht, was besprochen werden sollte, es ist in der Auseinandersetzung keine Logik, kein pragmatischer Zusammenhang, keine Entwicklung, oft nicht einmal ein gewisser Fortschritt, die Darstellung hat keinen rechten Anfang und kein rechtes Ende, kurz es fehlt überall und der ganze Auf- und Ausbau zeigt, daß der Verfasser für kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten weder Gefühl noch Verständnis hatte.

§ 3.

Notwendigkeit einer prinzipiellen Neugestaltung der Stilistik und des stilistischen Betriebes.

Aus dieser Korruption werden wir aber nur dadurch herauskommen, daß wir die überkommenen empirischen Lehren und Anleitungen, die als Ursache der beregten Mißstände erscheinen, über Bord werfen und die heranwachsende Generation nach neuer, wissenschaftlich begründeter Methode schulen. Die bisherige Stilistik entbehrte jeder wissenschaftlichen Grundlage; es ist daher ein fundamentaler Neuaufbau der Stilistik notwendig, wenn wir zu Anleitungen kommen sollen, die im Wesen der Sache begründet sind.

Gerade um solche Lehren und Anleitungen aber handelt es sich. Soll die Stilistik ein wissenschaftliches Fundament erhalten, dann müssen wir vom Wesen der stilistischen Darstellung ausgehen und aus diesem Prinzip Theorie und Praxis entwickeln. Jeder andere Ausgangspunkt wäre mehr oder minder willkürlich, zufällig, weiter hergeholt, und alles, was daraus folgte, wäre prekär, da es eben

*) Geschichte des gelehrten Unterrichts ꝛc. Leipzig 1885. S. 764.

nicht aus dem Wesen der Sache abgeleitet erschiene. Wenn es daher überhaupt einen Satz, ein Prinzip gibt, in welchem der ganze Inhalt der Stilistik fest und einheitlich begründet ist, so muß dieser Satz, dieses Prinzip im Wesen der Sache, um die es sich handelt, also im Wesen der stilistischen Darstellung gesucht werden.

§ 4.

Feststellung des Prinzips der Stilistik.

Das Wesen einer Sache findet man nun durch Definition; wir müssen daher jetzt definieren, was eine stilistische Darstellung sei. Diese Definition muß aber so nüchtern, so realistisch, wie möglich sein — sie muß durchaus den thatsächlich gegebenen Verhältnissen entsprechen; sie kann und darf daher nur durch Induktion gewonnen werden. Ebenso müssen wir alles, was wir daraus folgern, immer wieder mit den Erfahrungsthatsachen vergleichen, und sobald wir wahrnehmen, daß sich das Resultat der Deduktion und die Erfahrungsthatsachen nicht vollständig decken, müssen wir prüfen, ob wir falsch deduziert, oder ob vielleicht das Prinzip selbst noch einer realistischen Korrektur bedarf. Erst wenn wir so Prinzip, Deduktionen und Erfahrungsthatsachen in Einklang gebracht haben, werden wir ein System der Stilistik erhalten, das einerseits im Wesen der Sache begründet, anderseits von der Erfahrung durchweg bestätigt erscheint, ein System, an dem Induktion und Deduktion gleichen Anteil haben (cf. mein System der Stilistik S. 361 fg.).

Um daher das **Prinzip**, auf dem die Stilistik aufzubauen ist, zu finden, müssen wir uns fragen: was ist denn erfahrungsmäßig eine stilistische Darstellung? Was thut der Stilist? Um was handelt es sich bei jeder stilistischen Darstellung? u. dgl. So kommen wir zu folgender Definition:

Jede stilistische Darstellung ist eine schriftliche prosaische Gedankenauseinandersetzung — oder besser: Gedankenentwicklung — über einen bestimmten Gegenstand (Thema) behufs Verwirklichung eines bestimmten Zweckes.

Diese Definition deckt sich völlig mit den Erfahrungsthatsachen: Der Stilist arbeitet, wie jedermann weiß, mit der Feder; er setzt Gedanken (Gedachtes) schriftlich und zwar in sog. ungebundener Rede oder Prosa auseinander. Seine Darstellung aber beschäftigt sich mit einem bestimmten Gegenstande, von den Stilistikern Thema genannt, und hat stets einen bestimmten Zweck, dem sie dienen, der durch die stilistische Bearbeitung des Themas erreicht werden soll. Wir stehen daher mit unserer Definition auf völlig realistischem Boden.

Aus dieser Definition läßt sich nun aber thatsächlich die ganze Theorie und Praxis des stilistischen

Darstellens ableiten, und so gelangen wir durch Deduktion und unter steter Rücksichtnahme auf die Erfahrungsthatsachen zunächst zu folgender einfacher Kompositionslehre:

§ 5.

Kompositionslehre der stilistischen Entwicklungstheorie.

Wenn es sich bei jeder stilistischen Darstellung um die Verwirklichung eines **Zweckes** handelt, dann sind für die Komposition jedes Aufsatzes dieselben drei Faktoren maßgebend, durch welche jede Zweckrealisierung in ihrer Gestaltung bedingt und bestimmt wird, nämlich: der Zweck (subjektiver), der Gegenstand (subjektiv-objektiver) und die besonderen gegebenen Verhältnisse (objektiver Faktor). Jede richtig komponierte stilistische Darstellung muß daher a) **zweckentsprechend**, b) **sachgemäß**, c) **den gegebenen Verhältnissen angemessen** erscheinen.

Demgemäß muß:

1. Der **Zweck** den ganzen **Auf- und Ausbau** der Darstellung **von Anfang an bestimmen**: Inhalt, Komposition und Stilisierung müssen auf den zu erreichenden Endzweck **berechnet** werden.
2. Alle **Auseinandersetzungen** müssen **Mittel** zur Verwirklichung des gesetzten Zweckes sein: man darf daher das Thema nicht nach Belieben breittreten, sondern nur das auseinandersetzen, was **zur Sache** gehört, d. h. **durch den konkreten Zweck gefordert** erscheint; der Gegenstand ist nicht Entwicklungsobjekt, sondern nur **Stofflieferant**: von ihm und dem, was mit ihm zusammenhängt, bezieht der Stilist den Stoff zur Gestaltung des durch den konkreten Zweck geforderten Inhaltes der Darstellung.
3. Jede stilistische Darstellung muß endlich den besonderen gegebenen **Verhältnissen angepaßt** werden, d. h. der Stilist muß mit den besonderen gegebenen Verhältnissen rechnen und seine Darstellung so gestalten, wie dies im konkreten Falle schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig ist. Wirklich zweckmäßig ist ja nicht, was an sich zweckmäßig wäre, sondern nur, was unter den besonderen gegebenen Verhältnissen zweckmäßig (erfolgversprechend) erscheint. Weil aber die unbeschränkte Ausbeute der gegebenen Verhältnisse und die bloße Rücksichtnahme auf den zu erreichenden momentanen Erfolg uns schließlich auf sittliche Abwege führen würde, so muß der Stilist auch ein **ethisches Korrektiv** anerkennen: er darf sich keine Zwecke setzen, keine Mittel anwenden, die vor dem Sittengebote verwerflich oder auch nur bedenklich erscheinen. Beachtet er das nicht, so gerät er

auf die schiefe Bahn der Sophistik ꝛc., der ordinären Lobdienerei und Heuchelei, der literarischen und publizistischen Charakterlosigkeit, die sich leider so vielfach breit macht, sich aber stets am Stilisten selbst rächt.

Berechnet nun der Stilist den ganzen Auf- und Ausbau seiner Darstellung sowie die Stilisierung Schritt für Schritt auf die Verwirklichung des gesetzten einheitlichen Endzweckes, so wird seine Gedanken-Auseinandersetzung ganz naturnotwendig in ihrem Auf- und Ausbau zu einem immer konkreter sich ausgestaltenden **Organismus**, zu einer zielbewußten Gedanken-**Entwicklung** werden, deren einheitliches, treibendes, lebenspendendes Prinzip der zu realisierende Endzweck ist: und sie wird in ihrem Auf- und Ausbau **umso schöner** erscheinen, **je mehr sie Entwicklung ist,** um so weniger schön, je weniger die Entwicklungsidee in ihr zur Erscheinung kommt. Daher fühlt auch der Stilist, der seine Darstellung bewußt oder unbewußt Schritt für Schritt als eine auf die Realisierung des gesetzten Zweckes berechnete Entwicklung gestaltet, eine ähnliche Schaffensfreudigkeit und begeisternde Beseligung in sich, wie der komponierende Dichter; der Leser aber fällt über jede stilistische Komposition unwillkürlich auch ästhetische Urteile, indem er Zweck und Durchführung mit einander vergleicht und den Auf- und Ausbau bewußt oder unbewußt an der Entwicklungsidee prüft. Soll daher eine stilistische Darstellung auch ästhetisch befriedigen, so muß sie nicht bloß zweckentsprechend, sachgemäß und den gegebenen Verhältnissen angemessen, sondern in ihrem Auf- und Ausbau auch als eine möglichst vollendete Entwicklung erscheinen, mithin notwendig folgende Eigenschaften haben, die sich aus dem Entwicklungsbegriffe ohne weiteres deduzieren lassen:

1. Jede gut komponierte Darstellung muß den Eindruck einer **beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung** erzeugen und somit, wenn sie einen größeren Umfang hat, äußerlich **gegliedert** erscheinen.
2. Zwischen den einzelnen Gliedern (Ausführungen, Teilen) aber muß **stetiger Fortschritt** und **innerer pragmatischer Zusammenhang** (durch die Beziehung aller Teile auf denselben Endzweck) sein, und **jeder Teil** muß dem Ganzen gleichen, d. h. **selbst wieder eine Entwicklung** sein, die sich aber dem Ganzen ein und unterordnet.
3. In ihrer Totalität aber muß jede Darstellung als ein **einheitliches, in sich abgeschlossenes, organisches Ganzes** erscheinen.

Dies sind die ästhetischen Kompositionsgesetze, die Gesetze jeder normal sich gestaltenden Entwicklung.

§ 6.

Einheitliche Zusammenfassung.

Nun wird man freilich sagen: das ist ja recht schön, aber wie soll man sich das alles merken, wie alles namentlich den Schülern beibringen? Man mache sich hierüber keinen Kummer! Alle diese Gesetze merken sich leichter, als man denkt: sie sind ja nur notwendige Konsequenzen des Prinzips, können daher nach Bedarf jederzeit aus demselben abgeleitet werden; daher prägen sie sich auch unwillkürlich von selbst ein, wenn nur einmal das Prinzip erfaßt ist. Für die Praxis aber braucht man sie erst recht nicht zu merken. Der Praktiker geht lediglich von dem Gedanken aus: Ich muß alles, was ich vorbringe, auf den zu erreichenden **Endzweck berechnen** und meine Darstellung als eine **Entwicklung** gestalten. Dies ist der Gesichtspunkt, der ihn leitet, dies seine ganze Kompositionstheorie. Um weiteres kümmert er sich absolut nicht und braucht sich auch um sonst nichts zu kümmern; denn wenn seine Darstellung nur eine Entwicklung wird, in der alles auf den gesetzten Endzweck berechnet erscheint, dann wird sie von selbst den aufgestellten Kompositionsgesetzen entsprechen, da diese Gesetze ja nur notwendige Konsequenzen des Zweck- und Entwicklungsbegriffes sind.

Daher läßt sich die ganze Kompositionslehre der stilistischen Entwicklungstheorie in den einen Satz zusammendrängen:

> Jede stilistische Darstellung muß eine **Zweckrealisierung** sein, die in ihrem Auf- und Ausbau eine möglichst vollendete **Entwicklung** ist — oder: Jede stilistische Darstellung muß eine **Entwicklung** sein, in der alles auf den zu erreichenden **Endzweck berechnet** erscheint!

Wie das nun den Schülern beizubringen ist, werden wir unten hören; was hieraus aber für die Praxis folgt, hat der zweite Abschnitt zu entwickeln.

II. Abschnitt:

Das Kompositionsverfahren.

§ 1.

Unhaltbarkeit der bisherigen Kompositionsmethoden.

Wenn es sich bei jeder stilistischen Darstellung darum handelt, einen ganz bestimmten konkreten Zweck zu verwirklichen, mithin jede einzelne Ausführung Schritt für Schritt auf diesen Zweck zu berechnen, so läßt sich offenbar mit im voraus feststehenden allgemeinen Topen und mit künstlich ersonnenen Schablonen nichts anfangen; das ziel- und planlose Gedankensammeln der sog. ungeregelten Gedankenfindung aber wird erst recht nicht geeignet erscheinen, streng logischen, pragmatischen Zusammenhang in die Darstellung zu bringen: Die beiden bisher üblichen Methoden öffnen vielmehr allem Gefasel Thür und Thor, taugen daher weder als Kompositionsmethoden, noch haben sie bildenden Wert; denn nicht planlose Schwätzer, zielbewußte Denker wollen wir heranbilden.

§ 2.

Wie man Logik in die Darstellung bringen könne.

Und dennoch ist es unschwer, eine stramme Logik in jeden Aufsatz zu bringen, wenn man sich nur von dem **Zweck**, der erreicht werden soll, **leiten** läßt; denn ein Aufsatz hat **Logik** heißt nichts anderes, als es ist in demselben **alles auf den zu erreichenden Endzweck berechnet.** Man braucht daher von formaler Logik gar keinen Begriff zu haben; lediglich durch das Kompositionsverfahren und nur durch dieses kommt Logik in jeden Aufsatz.

§ 3.

Das naturgemäße Kompositionsverfahren.

Dieses Kompositionsverfahren aber ist naturgemäß folgendes: Wenn jemand einen Zweck realisieren und dabei nicht alles dem Zufall überlassen will, dann wird er sich vor allem klar machen, was er eigentlich will, hierauf über Mittel und Wege nachdenken und einen Plan entwerfen, endlich diesen Plan in zielbewußter Handlung ausführen. Hieraus ersehen wir, was der Stilist zu thun hat:

Geschäfte des Stilisten:

1) Er muß sich vor allem **klar machen, was** er **will** oder **soll** — muß also über seine **Aufgabe**, über den Gegenstand und Zweck seiner Darstellung meditieren. (Klärung der **Aufgabe.**)
2) Hierauf muß er die gegebenen Verhältnisse erwägen und darüber nachdenken, was er, stetig fortschreitend, **Schritt für Schritt** alles vorzubringen habe, um im vorliegenden Falle einerseits den gesetzten **Zweck** zu erreichen, anderseits **Entwicklung** in seine Darstellung zu bringen. (Entwurf eines **Planes**, einer **Disposition**).
3) Endlich muß er die so gewonnene Disposition Schritt für Schritt **ausführen** und als **Entwicklung** gestalten. (**Ausarbeitung** der Disposition).

All diese Geschäfte aber wird er ganz instinktiv mittelst **fragender Meditation** besorgen, d. h. mittelst Fragen, die er an sich selbst stellt. Unwillkürlich verfallen wir darauf, uns zu fragen, was der Gegenstand, was der Zweck der Darstellung sei, was wir Schritt für Schritt vorzubringen, was wir dabei zu erwägen, wie wir alles näher auszuführen und zu stilisieren haben, — und wo wir in der Praxis unser Thun belauschen, ertappen wir uns, wie wir fortwährend unbewußt fragend meditieren. Das ganze Kompositionsverfahren läßt sich daher in folgende einfache Anleitung zusammenfassen:

Anleitung:

1) Frage Dich: Was ist meine **Aufgabe?** was der **Gegenstand,** was der **Zweck** meiner Darstellung?
2) Frage hierauf: Was kann oder muß ich demgemäß nun Schritt für Schritt alles vorbringen, um im vorliegenden Falle, stetig fortschreitend, meinen **Zweck** zu erreichen? (Heuristische Grundfrage), und zwar: was denn **zunächst?** was **dann?** was **hierauf?** was **weiterhin?** 2c. was **endlich zum Schlusse?** (Ordnungsfragen).

3) **Notiere** sofort, was du Schritt für Schritt auf diese Weise findest!

4) **Revidiere** sodann deine Disposition und **verbessere**, was verbesserungsbedürftig erscheint!

5) **Führe** endlich die einzelnen Dispositionspunkte Schritt für Schritt näher **aus**, und gestalte deine Darstellung als eine **Entwicklung**!

Die Entwicklungstheorie lehrt somit: Gehe bei der Komposition deiner Darstellung vom **Zweck**, der verwirklicht werden soll, aus, **meditiere fragend** über das, was du zu beachten und Schritt für Schritt vorzubringen hast, erwäge dabei, was im konkreten Falle schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig sei, vermeide, was unschicklich, unpassend, unzweckmäßig, zwecklos oder gar zweckwidrig wäre, **berechne** so deine ganze Darstellung Schritt für Schritt auf den zu erreichenden konkreten*) **Endzweck**, und siehe zu, daß sie den Eindruck einer beginnenden, stetig fortschreitenden und geschmackvoll sich abrundenden **Entwicklung** erzeuge!

Nach diesen Grundsätzen verfährt instinktiv der Praktiker im Leben, und auch der Schüler muß nach diesen Grundsätzen komponieren lernen; sonst gerät Schule und Leben in einen unversöhnlichen Widerspruch: wir bilden sonst Leute heran, die dem einfachsten praktischen Falle ratlos gegenüberstehen, weil sie das Kompositionsverfahren der Praxis nicht kennen, und der Schüler hätte bei seinem Übertritte ins Leben schleunigst zu vergessen, was er auf der Schulbank gelernt hat, statt das Gelernte nun praktisch zu verwerten.

Zur weiteren Klärung der Eigentümlichkeiten dieses Kompositionsverfahrens aber wird nachfolgendes dienen:

§ 4.

Über fragende Meditation.

Die Entwicklungstheorie bedient sich, um Gedanken zu finden, nicht im voraus feststehender Topen und Schablonen, meditiert auch nicht ohne Ziel und Plan, sondern sucht mittelst fragender Meditation ganz systematisch zu ergründen, was der Fall Schritt für Schritt verlangt. Vom Zweck, der erreicht werden soll, ausgehend, meditiert sie, was demnach Schritt für Schritt vorzubringen sei, und sucht so die dem konkreten Falle entsprechenden Ausführungen, Gesichtspunkte,

*) Unter konkretem Endzweck ist der durch den Gegenstand näher bestimmte und durch die besonderen gegebenen Verhältnisse individualisierte letzte Zweck der Darstellung, der Zweck, dem die Darstellung dienen soll, zu verstehen. Indem wir diesen, unseren Endzweck, fortwährend im Auge behalten, wird unsere Darstellung sich von selbst auch dem Gegenstand und den besonderen Verhältnissen anpassen.

Topen, die in stetigem Fortschritte nacheinander in der Darstellung erörtert werden sollen. So bemüht sie sich, gleichmäßig dem Gegenstande, dem Zwecke und den besonderen gegebenen Verhältnissen, sowie der Entwicklungsidee gerecht zu werden, bringt die bisherige starre Topik in Fluß, paßt die Topen der Individualität des konkreten Falles an und schafft Gebilde, in denen alles einzelne durch den Zweck motiviert, durch die Entwicklungsidee in seiner Aufeinanderfolge systematisch angeordnet erscheint.

Die Seele dieser ganzen Operation aber ist die fragende Meditation. Ihre eminent heuristische Bedeutung brauche ich Lehrern wohl nicht erst auseinanderzusetzen. Durch sie kommt Klarheit in alles, was wir wissen oder thun wollen, unser Geist wird durch sie auf die Sache, um die es sich handelt, hingelenkt, die Ideenassoziation nach dieser Seite hin in Fluß gebracht, wir werden durch sie disponiert, die Lösung unserer Aufgabe in Angriff zu nehmen und durchzuführen, und werden davor bewahrt, in gedankenloses Brüten zu versinken. Um aber die Ideenassoziation so recht in Fluß zu bringen und der Individualität des Falles, um den es sich gerade handelt, noch mehr gerecht zu werden, werden wir die aufgestellten allgemeinen Kompositionsfragen nicht bloß der Individualität des Falles anpassen, sondern sie auch noch durch zweckentsprechende **Unterstützungsfragen** verstärken. Liefert z. B. die Frage: was werde ich zunächst vorbringen? nicht sofort, was im konkreten Falle passend erscheint, so stilisiere ich sie um, und zwar so, wie ich sie gerade brauche, indem ich z. B. frage: Wie kann ich meine Darstellung passend einleiten? womit fange ich passend an? was muß ich in dem vorliegenden Falle wohl zunächst zur Sprache bringen? 2c. Jede dieser Fragen regt die Ideenassoziation wieder in ihrer Weise an und bewirkt, daß wir finden, was der Fall verlangt.

Öfters aber wird sich der Stilist auch auf den **Standpunkt des Lesers** stellen und also meditieren: **Was möchte denn der Leser oder ich selbst** (als Leser) über den Gegenstand der Darstellung **gerne alles wissen?** was **zunächst?** was **dann?** was **hierauf?** 2c. Denn der Leser tritt mit gewissen Erwartungen an jede Darstellung heran und ist nur dann von unsern Ausführungen befriedigt, wenn sie alles enthalten, worüber er Aufschluß finden will.

Sollen wir aber eine Darstellung über einen Gegenstand schreiben, der uns nicht näher bekannt ist, dann müssen wir uns mit demselben natürlich erst bekannt und vertraut machen; denn über Dinge, die wir nicht kennen, können wir auch nichts schreiben, und durch Fragen läßt sich aus uns auch nur das herauslocken, was wenigstens dem Keime nach schon vorhanden ist.

§ 5.

Von der Anordnung.

Beim *Aufbau* der Disposition geht die Entwicklungstheorie ebenfalls anders zu Werke, als die bisherige Stilistik. Letztere ließ sich hiebei entweder von schematisierten Typen leiten, oder lehrte, daß man die einzelnen Gedanken ohne Rücksicht auf Ordnung und Verwendbarkeit zuerst sammle, dann sichte, endlich nach ihrer inneren Verwandtschaft ordne. Die Entwicklungstheorie dagegen *sucht*, vom Zweck und der Entwicklungsidee geleitet, *alle Hauptgedanken gleich in der Ordnung, in der sie* im Aufsatz *behandelt werden sollen* (**heuristisch-dispositionales Kompositions-Verfahren**), *prüft* jeden Gedanken *sofort* auf seine Zweckmäßigkeit und Verwendbarkeit an der betreffenden Stelle (**verbindet** *also Gedankensammlung, Sichtung und Anordnung*) und schreitet so von einem Punkte zum andern weiter; die *Ordnungsfragen aber lenken unsere Aufmerksamkeit auf das, was Schritt für Schritt passend erscheint.* Wir dürfen aber nicht mit dem nächstbesten beginnen und mit dem nächstbesten weiterfahren, sondern müssen **fortwährend prüfen, was der Fall verlangt.** An den **Anfang** werden wir daher das stellen, *was im vorliegenden Falle schicklicher, passender, zweckmäßiger oder notwendiger Weise* **zuerst** *vorzubringen ist und* **zugleich geeigenschaftet** *erscheint den Eindruck einer* **beginnenden** *Entwicklung zu erzeugen. Für alles weitere ist neben dem Zweck der* **stetige Fortschritt,** *die* **Entwicklungsidee,** *maßgebend.* Denn mit dem ersten Dispositionspunkt schlagen wir bereits einen *bestimmten Weg* ein, und alles Kommende *ist nur ein stetiges Fortschreiten auf dem betretenen Wege.* Darum muß man auf den ersten Dispositionspunkt besondere Sorgfalt verwenden; denn wenn der Weg von anfang verfehlt, ist, ist alles verfehlt. Auf den ersten Punkt aber werden wir folgen lassen, was auf dem einmal betretenen Wege als *nächster Schritt* zur Verwirklichung unseres Zweckes erscheint, *was sich also schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig an das zuerst Gesagte anreiht,* durch dieses *vorbereitet, bedingt, gefordert* erscheint, dann werden wir prüfen, was im Hinblick auf den Zweck und den *stetigen Fortschritt,* im Hinblick auf das *Vorausgehende* und das Endziel *sodann* am *Platze* ist u. s. w. An den **Schluß** aber werden wir stellen, *was geeignet erscheint, die Gedankenentwicklung passend zum* **Abschluß** *zu bringen,* was also mit Rücksicht auf den Zweck und alles Vorausgehende schicklicher, passender zweckmäßiger oder notwendiger Weise zum Schlusse auszuführen ist. **Zweck** *und* **Entwicklungsidee** *müssen uns also den ganzen Aufbau der Disposition in die Feder diktieren; die* **Ordnungsfragen** *aber müssen uns das nötige* **Material zur Auswahl herbeischaffen.**

§ 6.

Vom Ternar.

Geleitet von der Entwicklungsidee wird es uns nun alsbald auffallen, daß sich die Neigung einstellt, möglichst **Dreigliederung** eintreten zu lassen. Unwillkürlich machen wir überall damit Versuche, gliedern größere Darstellungen in Einleitung, Auseinandersetzung und Schluß und suchen auch in die Auseinandersetzung wieder eine Dreigliederung zu bringen. Das ist nicht Zufall, sondern im Wesen der Sache begründet. Jede Entwicklung muß ja notwendig drei Phasen, einen Anfang, einen Verlauf und ein Ende haben, jeder Teil einer Entwicklung muß selbst wieder eine Entwicklung sein, und so leitet uns die Entwicklungsidee an, instinkiv in jeder Darstellung ebenfalls Dreigliederung hervortreten zu lassen, und je besser uns dies gelingt, desto mehr sind wir von unserer Arbeit befriedigt.*) Das muß aber wohl noch einen psychologischen Grund haben, vielleicht mit den Denkgesetzen irgendwie zusammenhängen. Doch vergebens suchen wir hierüber Aufschluß in der Logik. Auf die formale Logik gestützt, haben allerdings schon die bisherigen Stilistiker öfters dichotomische Gliederung (Zweiteilung) empfohlen; allein dagegen sträubt sich unser Gefühl: Zweiteilung genügt uns nicht, die Entwicklungsidee verlangt gebieterisch Trichotomie (Dreiteilung)**). Die formale Logik scheint hier überhaupt nicht kompetent zu sein; denn die stilistische Darstellung als solche hat es ja nicht mit den Elementen des Denkens zu thun, sondern mit einer in sich abgeschlossenen Gedankenentwicklung: jede Darstellung muß eine einheitliche, stetig fortschreitende, in sich abgeschlossene organische Gedankenentwicklung werden. Das weist aus der Logik hinaus, in die **Dialektik,** die Wissenschaft von der Denkbewegung, hinüber, und hier begegnet uns nun allerdings ein ganz merkwürdiges Gesetz, das sich mit dem kompositionell-ästhetischen Gesetz der Dreigliederung deckt: nämlich das **Gesetz des Ternars,** das der

*) Bei stilistischen Gebilden, die nur aus einem einzigen oder wenigen kurzen Sätzen bestehen, weil der konkrete Zweck keine weitere Ausführung verlangt, kann von einer eigentlichen Dreigliederung freilich keine Rede sein; solche Gebilde sind aber auch keine förmlichen stilistischen Darstellungen, sondern eben nur stilistische Gebilde. Gleichwohl macht sich auch hier das Gesetz der Dreigliederung bezüglich des Inhalts, der Komposition und der Stilisirung geltend. indem uns ein solches Gebilde nur dann befriedigen wird, wenn es sachlich in sich abgerundet komponiert erscheint und die Stilisierung rythmisch den Eindruck einer, wenn auch kurzen, beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung erzeugt.

**) Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß nicht die Auseinandersetzung einer Abhandlung gelegentlich eine Zweiteilung enthalten kann — das hängt ja ganz von der Individualität des Falles ab, und Zweiteilung des Mittelgliedes verträgt sich, wo sie motiviert erscheint, ganz gut mit der Dreiteilung des Ganzen. Aber wo die Individualität des Falles nicht direkt eine andere Teilung verlangt, da streben wir immer darnach, auch beim Mittelglied Dreiteilung eintreten zu lassen.

Philosoph Deutinger enthüllt hat. Deutinger sagt*): „Jede Teilung ist zweiteilig, wenn bloß quantitativ geteilt, d. h. ein Teil bestimmt und alle übrigen Teile unbestimmt gelassen werden, **dreiteilig,** wenn alle Teilungsglieder **positiv** bestimmt werden sollen.“ Eine richtige Dreiteilung (Ternar) aber, lehrt er, müsse die **beiden äußersten konträren Gegensätze** und das zwischen beiden liegende **mittlere Dritte,** das beiden verwandt und zugleich von beiden verschieden ist, enthalten. Demnach müßten bei der Dreiteilung im Aufsatze die drei Glieder immer im Verhältnisse eines Ternars zu einander stehen — und wirklich begegnen uns beim Komponieren fortwährend **Ternare.** Ein Ternar ist es z. B., wenn wir im ersten Teile der Erzählung die Veranlassung, im zweiten den Verlauf, im dritten den Ausgang schildern. Veranlassung und Ausgang (Anfang—Ende) sind die äußersten eigentlichen Grenzpunkte jeder Begebenheit und verhalten sich zu einander gegensetzlich, während der Verlauf als das mittlere Dritte erscheint. Ebenso ist die Gliederung der Abhandlung in Einleitung, Auseinandersetzung und Schluß ein Ternar, nicht minder auch die häufig vorkommende Gliederung einer Beschreibung in einleitende Bemerkung, Auseinandersetzung (eigentliche Beschreibung) und abrundende Bemerkung. Desgleichen begegnen uns bei der Gliederung des zweiten oder Hauptteiles der Darstellung wieder Ternare. So unterscheiden wir im Mittelgliede der Erzählung das erste Moment des Verlaufes, die weiteren Momente und das letzte oder entscheidende Moment. Bei Beschreibungen stoßen wir auf die verschiedensten Ternare, z. B. Äußeres, Übergang zum Inneren, Inneres; Anfang, Mitte, Ende; Ursprung, Lauf, Mündung ꝛc. Bei der Abhandlung haben wir wieder das Bestreben, gerade drei Gesichtspunkte in der Auseinandersetzung zu besprechen, z. B. die Beziehung auf den Körper, den Geist, das Gemüts- oder Seelenleben — das ist wieder ein Ternar; durch Beweispunkte aber erscheint eine Thesis erst dann wirklich allseitig und erschöpfend begründet, wenn die drei Beweispunkte drei wesentlichen Gesichtspunkten entsprechen, die im Verhältnis eines Ternars zu einander stehen. So kommt durch die Lehre vom Ternar Licht in den dialektischen Prozeß, der sich beim stilistischen Darstellen innerlich vollzieht. Und in der That, ein dialektischer Prozeß liegt hier vor, kein logischer — nicht mit Begriffen, Urteilen und Schlüssen als solchen, sondern mit einer einheitlichen, in sich abgeschlossenen Gedankenentwicklung beschäftigt sich die stilistische Darstellung: daher läßt sich mit der formalen Logik beim Komponieren nicht viel anfangen; dagegen entspricht dem ästhetischen Kompositionsgesetz der Dreigliederung das dialektische Gesetz der Trichotomie, des Ternars.

---

*) Das Prinzip der neueren Philosophie und die christliche Wissenschaft. Regensburg 1857. S. 229. Ferner: Dr. Lorenz Kastner „Martin Deutingers Leben und Schriften.“ München 1875. S. 151.

Das Gesetz des Ternars ist jedoch nicht so zu verstehen, als ob jetzt z. B. jede Beschreibung nur drei Dispositionspunkte enthalten dürfte. Es steht dem Stilisten vielmehr frei, 4, 5, 6 ꝛc. Dispositionspunkte aufzustellen, wenn sich nur die ganze Anlage der Darstellung schließlich auf einen Ternar reduzieren läßt, z. B. auf den Ternar: Allgemeines, Besonderes, Einzelnes; schon von ferne Wahrnehmbares, bei näherer Betrachtung Hervortretendes, erst bei eingehender Besichtigung Erkennbares u. dgl. Dasselbe gilt wieder von der Gliederung des Mittelgliedes, wenn die eigentliche Auseinandersetzung durch ein einleitendes und ein Schlußgebilde eingerahmt wird. Der Ternar braucht somit nicht offen hervorzutreten, er kann auch versteckt in der Darstellung enthalten sein.

Die Bedeutung des Ternars aber liegt darin, daß nur durch ihn eine dem gesetzten Zwecke entsprechende **allseitige und erschöpfende** Beleuchtung des Themas ermöglicht wird. Wer dagegen eine solche allseitige und erschöpfende Beleuchtung nach Anleitung der bisherigen Stilistik dadurch erzielen will, daß er alles Mögliche, was ihm über das Thema einfällt, zur Sprache bringt, der sagt zu viel und doch nicht alles, redet viel von der Sache, ohne zur Sache zu kommen, tritt Nebendinge breit und vergißt darüber die Hauptsache oder macht vielleicht viele Worte über eine einzige Seite der Sache, während ihm die beiden anderen gänzlich entgehen.

§ 7.

Einheitliche Zusammenfassung.

Doch kompliziert ist alle Theorie, einfach die Praxis. Man lasse sich daher durch das gelehrte Zeug, das man eben vernommen, nicht abschrecken und suche nicht Schwierigkeiten in der Sache, die gar nicht vorhanden sind. Das Kompositionsverfahren der Entwicklungstheorie ist trotz alledem höchst einfach. Wenn wir wollen, können wir es in einen einzigen Satz zusammenfassen:

Gestalte deine Darstellung mittelst fragender Meditation als eine Entwicklung, in der alles einzelne Schritt für Schritt auf den zu erreichenden Endzweck berechnet erscheint.

§ 8.

Die Komposition das einheitliche Produkt dreier Kräfte.

Von dem eben aufgestellten Imperativ lasse man sich leiten; alles Weitere überlasse man den beiden anderen Faktoren, die beim Komponieren noch mitwirken — diese sorgen in der Regel schon dafür, daß alsdann die Darstellung den Kompositionsgesetzen gerecht wird, oder wenigstens nur mehr einer Nachbesserung bedarf. Aber was für zwei Faktoren sind dies? Nun, ihre Bedeutung ist noch wenig gewürdigt, obwohl sie beim Komponieren meist das Beste thun: sie heißen **Instinkt**

und **Wärme.** Mit dem bewußten geistigen Berechnen muß sich eben, wenn alles gut gelingen soll, ein unbewußtes natürliches Vonselber-Finden dessen, was der Fall verlangt, ein gesunder Instinkt, vereinigen und mit beiden ein beide anregendes und förderndes mittleres Drittes die seelische Wärme, die wir in höherer und höchster Steigerung Feuer, Begeisterung nennen; sie segnet das Kompositionsgeschäft und verleiht der Darstellung Kraft und Leben. Diese beiden Faktoren sind für die kompositionelle Thätigkeit ebenso wichtig, wie das berechnende Meditieren, ja mancher verläßt sich lediglich auf sie und fährt dabei meist gar nicht schlecht. Wer aber ihre Bedeutung nicht sofort begriffe, der erwäge nur, daß uns bekanntlich alle Kunst nichts hilft, wenn wir momentan nicht disponiert sind oder uns für die Sache nicht erwärmen können.

§ 9.

Abschluß und Überleitung.

Die Kenntnis der neuen Lehre hat nun aber wenig Wert, wenn man in der Praxis nicht darnach handelt, und die Wissenschaft der Stilistik kommt um keinen Schritt weiter, wenn man, wie Auspitz und andere, von der Entwicklungstheorie zwar Notiz nimmt, aber sich lediglich damit begnügt, sie unter der Literatur, mit der man sich beschäftigt hat, anzuführen. Im Schulbetriebe aber wird man trotz der neuen Lehre erst recht keine besseren Resultate erzielen, wenn mit der Reform der Stilistik nicht zugleich eine Reform des Stilunterrichtes Hand in Hand geht. Der methodische Betrieb dieses Unterrichtes ist eben nicht minder reformbedürftig, als die Stilistik selbst; denn die Versumpfung ist groß, und die Resultate, die man erzielt, zeigen deutlichst, daß es an der Methode fehlt. Es fühlen sich zwar viele berufen, hier mit Ratschlägen zu dienen; aber alles, was man in neuerer Zeit vorgeschlagen hat, ist wissenschaftlich meist gleich wertlos und praktisch ungeeignet, eine Wendung zum besseren herbeizuführen. Denn statt auf das Wesen der Sache, um die es sich handelt zurückzugehen und von hier aus den von der Natur vorgeschriebenen Weg, den der Stilunterricht zu nehmen hat, aufzuzeigen, empfiehlt man fortwährend die nächstbesten Einfälle, und so kommen alljährlich eine Menge methodischer Anleitungen auf den literarischen Markt, denen man von weitem anmerkt, daß ihr Erfinder nicht eine dunkle Idee von dem hat, um was es sich hier eigentlich handelt.

Dieses Kapitel will daher eingehender besprochen sein, weshalb im nächsten Abschnitt ein erster Versuch gemacht werden soll, auch die naturgemäße Methodik des Stilunterrichtes, speziell des Stilunterrichtes an der Volksschule, wissenschaftlich zu entwickeln.

III. Abschnitt:

Die Methodik des Stilunterrichts.

Einleitung.

Die Korruption des Stils durch den bisherigen Stilunterricht in der Volksschule.

Halten wir in den verschiedenen Sprachbüchern und Methodiken für die Volksschulen Umschau, betrachten wir die übliche Praxis, so lautet die Parole für den Stilunterricht: Anschluß an den Anschauungsunterricht, ans Lesebuch, an den Sach- und Sprachunterricht. „Sätze über Gegenstände aus dem Anschauungsunterricht“ werden als erste Stilübungen empfohlen, und nichts scheint auch natürlicher zu sein, als daß der Stilunterricht zunächst an den Anschauungsunterricht anknüpfe und die Gegenstände desselben als Stoffe zur Einführung der Schüler in die Kunst des Darstellens benütze. Wer diesen Gedanken erfand, war allerdings kein Methodiker; aber nahe liegt es, es so zu machen. Man beginnt daher mit sehr einfachen Beschreibungen der Schiefertafel, der Bank, des Tisches u. dgl., das Sprachbuch enthält die Dispositionsfragen, öfters auch noch einige Andeutungen, und dem Schüler wird es so außerordentlich leicht gemacht, kleine Beschreibungen zu fertigen.

Betrachten wir eine solche Beschreibung!

Der Tisch.

1. Der Tisch ist ein Zimmergerät. 2. Er ist rund oder viereckig, groß oder klein. 3. Man verfertigt ihn aus Holz. 4. Er hat einen oder 4 Füße, eine Tischplatte, eine Zarge und eine Schublade. 5. Er steht auf dem Boden des Zimmers. 6. Man bedarf der Tische, um daran zu essen, zu arbeiten und Sachen darauf zu legen. 7. Der Tisch wird vom Schreiner gefertigt.

In dieser Weise wird der Tisch in einem 1881 erschienenen Buche („Deutsche Aufsätze für Volksschüler“ von Grimmer) beschrieben, so ähnlich bei Kleinschmidt 1886, auf eine ähnliche Ausarbeitung führen auch die Dispositionsfragen in den „Sprachübungen auf Grundlage des Sachunterrichtes“ von Dittmar und Krieger

1886, kurz jeder Fachmann wird diese Beschreibung ganz in der Ordnung finden — wie sollen Kinder auch anders beschreiben? Man hat doch Mühe und Not genug, bis man nur so viel aus ihnen herauspreßt, und alle Väter wissen, wie schwer es den Kindern schon fällt, derartige einfache Beschreibungen von Geräten, Tieren, Pflanzen 2c. zu machen, wie oft die Mutter, die Geschwister, und was das Haus sonst noch an menschlichen Wesen birgt, zur Mithilfe herangezogen werden, bis die Beschreibung endlich glücklich auf der Tafel steht! Was kann man nun daran tadeln? Ich antworte: „Alles!“

Besehen wir uns zunächst die Komposition, so wird auch jemand, der von „Entwicklung“ nie etwas gehört hat, es fühlen, daß die Beschreibung gar keinen Schluß hat. Der Anfang macht noch den Eindruck einer beginnenden Entwicklung; bei Punkt 3 merken wir bereits, daß der Verfasser von entwickelnder Darstellung doch keinen Begriff hat; mit Punkt 7 aber endet die Darstellung, „wie das Hornberger Schießen“ — das Pulver ist verschossen und darum schließt die Darstellung ex abrupto, d. h. sie bricht ohne jeden Abschluß plötzlich ab. Das Ganze ist eben weiter nichts, als eine rein mechanische Aneinanderreihung von Sätzen über den Tisch, aber kein Aufsatz.

Geradezu unerträglich aber ist die Stilisierung. Wer nicht fühlt und hört, daß eine solche Stilisierung ganz entsetzlich und unleidlich ist, der muß für dauernd untauglich zur Erteilung des Stilunterrichts erklärt werden. Von fortschreitender sprachlicher Entwicklung ist hier nirgends eine Spur, lauter kurze, eintönige, lose Sätze, die gräßlicher Weise alle mit dem Subjekte anfangen, immer derselbe Rythmus, also alle möglichen Arten der Monotonie: die Wort-, Konstruktions- und Satzmonotonie in reichster Auswahl vertreten — das ist ein Stil, „der Stein erweichen, Menschen rasend machen kann.“

Nicht besser steht es mit dem Inhalt. Ich bin erbötig, den Nachweis zu liefern, daß jeder Satz seinem Inhalte nach falsch ist. Der Herr Kollega sagt, der Tisch sei ein Zimmergerät; ist dies wahr? Gibt es nicht auch Garten- und andere Tische? Der Tisch ist nach ihm rund oder viereckig — ist dies wahr? Wer hätte z. B. noch nicht Tische gesehen, die oval, dreieckig 2c. waren? Muß ein Tisch ferner gerade groß oder klein sein? Muß er notwendig aus Holz gefertigt sein? Muß er unbedingt einen oder vier Füße, eine Zarge, eine Schublade haben? Muß er am Boden des Zimmers stehen? Dient er bloß dazu, um daran zu essen, zu arbeiten und um Sachen darauf zu legen, oder kann er auch anderen Zwecken dienen? Muß er endlich notwendig vom Schreiner gefertigt sein?

Was kann man also an der Beschreibung tadeln? Doch wohl alles: den Inhalt, die Komposition und die Stilisierung! Ich gehe aber noch einen Schritt weiter und behaupte, wir stehen hier vor einem ganz heillosen Fall: selbst der vorzüglichste Stilist

wäre nicht im stande, eine wirklich anschauliche und zugleich korrekte Beschreibung des Tisches zu liefern. Würde er wirklich beschreiben, so wäre jede seiner Behauptungen ebenso falsch, wie die vorstehenden; gerade daran aber würde ein denkender Stilist alsbald erkennen, daß er sich eine ganz unslösbare Aufgabe gestellt habe. Unglaublich, wird mancher denken: den Tisch kennt doch jedes kleine Kind und dennoch sollte es so schwer, ja unmöglich sein, ihn zu beschreiben? Man täusche sich nicht: „den" Tisch hat noch niemand von uns gesehen, und niemand wird ihn jemals zu sehen bekommen; jedes Kind und wir alle kennen nur bestimmte, konkrete Tische. Solche Tische lassen sich auch beschreiben; aber „den" Tisch, die sog. abstrakte Idee oder richtiger den Begriff des Tisches beschreiben zu wollen, das ist ein ganz vergeblicher, völlig aussichtsloser Versuch. Begriffe kann man definieren, man kann über sie auch eine Abhandlung schreiben; aber beschreiben kann man sie nicht: denn was sich nicht konkret vorstellen läßt, das läßt sich auch nicht beschreiben. Darum mißglücken auch alle derartigen Versuche und führen stets zu unwahren Behauptungen oder allgemeinen Auseinandersetzungen, durch die der Leser um nichts klüger wird. Trotzdem strotzen unsere Sprachbücher und Materialiensammlungen von solchen Aufgaben und Ausführungen — es wird aber endlich an der Zeit sein, dem Unfug ein Ende zu machen. Statt daher abstrakte Dinge beschreiben zu lassen, wird man sich in Zukunft an das Konkrete halten, man wird nicht mehr „den" Tisch, sondern z. B. den Kathedertisch, der vor uns steht, die Bank, die wir hier sehen, unsere Schultafel ꝛc. beschreiben lassen — doch nein, auch solche Dinge nicht! Schon Rudolph*) hat ja mit Recht getadelt, daß man immer wieder die trivialsten Dinge beschreiben läßt; richtiger wird es daher sein, Stoffe zu wählen, welche geeignet sind, den Geist, die Phantasie oder das Gemüt des Kindes anzuregen und zu befriedigen.

Viel bedenklicher, als der Inhalt obiger Beschreibung, ist indessen die Komposition und die Stilisierung. Sie verraten, daß der Stilunterricht in der Volksschule sich in einer schlimmen Versumpfung befindet; denn wir haben es hier nicht mit einem Ausnahmsfall zu thun — das vorliegende Musterbeispiel ist vielmehr ein Repräsentant der Art und Weise, wie man an der Volksschule überhaupt komponiert und stilisiert. Allerdings könnte man erstaunt fragen: Ja, wie sollen denn die Beschreibungen unserer kleinen Knirpse anders aussehen? Wir können doch von Anfängern wahrhaftig nichts weiter, als ganz einfache Sätze verlangen, bei denen Monotonien gar nicht zu vermeiden sind; ebenso müssen wir vorläufig zufrieden sein, wenn sie Aufsätze komponieren, die zunächst nur Aneinanderreihungen von Sätzen sind!

---

*) Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen von Ludwig Rudolph. 7. Auflage. Berlin (ohne Jahreszahl). S. 136.

In diesem Einwand mischt sich Wahres und Falsches. Kann man aber vom Schüler wirklich andere Beschreibungen, als die gerügten, nicht verlangen, so liegt der Schluß nahe, daß man alsdann mit Beschreibungen überhaupt nicht beginnen darf, daß vielmehr das ganze bisherige System von anfang an methodisch verfehlt war. Die Volksschule muß dann notwendig mit der bisherigen Praxis brechen und eine völlige Neugestaltung des Stilunterrichtes in Angriff nehmen*); denn die Konsequenzen der üblichen Praxis enthalten das schärfste Verdammungsurteil des bisherigen Betriebes. Man mache sich nur einmal klar, wohin eine solche Praxis notwendig führen muß. Was für Stilisten erzieht man auf solche Weise? Ich antworte: Ein ganz **heilloses Geschlecht**, das kein Gefühl für Abwechslung im Ausdruck, in der Konstruktion und im Satzbau hat, das einen gräßlich koupierten Stil schreibt, nie ein Gefühl und Verständnis für kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten bekommt, dem jeder Aufsatz nichts weiter als eine rein mechanische Zusammenstellung von Sätzen ist. **Die bisherige Praxis korrumpiert daher den Stil der Jugend von Anfang an:** statt das Gefühl für Abwechslung, für Verbindung und entwickelnde Darstellung zu wecken und auszubilden, **gewöhnt** sie die Schüler systematisch an Monotonien aller Art, an loses Nacheinander, an Darstellungen, die nichts weiter als bloße Aneinanderreihungen zusammenhangsloser Sätze sind, und züchtet so ein Geschlecht von Stilisten heran, deren Ohr und Gefühl von anfang an systematisch gegen alles, was eine gute Darstellung aufweisen muß, **abgestumpft** ist. Der Mittelschule aber führt die Volksschule auf diese Weise ein **Material** zu, das nicht bloß nicht vorgeschult, sondern (was noch viel schlimmer erscheint) **bereits gänzlich verdorben** ist. Wir Lehrer an der Mittelschule brauchen dann 3, 4, 5 Jahre, bis wir den Schülern die ihnen geläufigsten Monotonien wieder abgewöhnen, haben die schwere Aufgabe, einem durchaus korrumpierten Schülermaterial jetzt erst die ersten Begriffe von Abwechslung, Verbindung und entwickelnder Darstellung beizubringen, und mancher unserer Schüler ist überhaupt nicht mehr zu kurieren, zu sehr hat sich schon sein Ohr und Gefühl an den verdorbenen Stil gewöhnt, den man ihm von anfang an ganz systematisch einimpfte.

*) Das gilt auch für jene Schulen, die nach Baron, Junghanns und Schindlers deutscher Sprachschule, bearbeitet von Fr. Gärtner (Leipzig 1885) unterrichten; denn damit ist gar nichts gethan, daß man, ehe man Beschreibungen machen läßt, ein paar Erzählungen vorausschickt — das ist vielmehr ebenso unmethodisch, wie das andere Verfahren. Es hängt auch der Erfolg des Stilunterrichts gar nicht davon ab, daß man zunächst nur Erzählungen behandeln läßt, sondern von der Art und Weise des Betriebes. Diese aber muß durchgehends eine völlig andere werden, wenn die Volksschule einen Schritt vorwärts kommen und bessere Resultate erzielen soll.

Das sind schwere Anklagen, aber diese Thatsachen müssen einmal offen zur Sprache gebracht werden, wenn der Stilunterricht an der Volksschule eine Wendung zum besseren erfahren soll. Wird die Versumpfung, in der man steckt, nicht in drastischer Weise aufgedeckt, so daß sie jeder, der nur will, sehen kann, dann haben viele gar keine Ahnung davon, daß hier überhaupt etwas faul sei. Meine Kritik trifft auch nicht die einzelnen Lehrer, sondern das herrschende System. Die geehrten Herren Kollegen an der Volksschule thuen einfach, was ihnen befohlen wird — es so zu machen, ist ihre Pflicht; es darf gar nicht geduldet werden, daß jedermann auf eigene Faust experimentiere. Befohlen aber wird ihnen, was von den besten Methodikern der Zeit angeraten wird: weder den einzelnen Lehrer, noch den ganzen Stand, noch die bestehenden Schulordnungen kann daher der geringste Tadel treffen — verantwortlich für die ganze Misere sind lediglich die Herren Methodiker und Stilistiker, die kritiklos fortwährend Methoden und Anleitungen empfehlen, deren Wirkungen nur verderbliche sind. Die Resultate sind der Prüfstein für jede Methode; die Resultate aber, die man allgemein mit den bisher empfohlenen Methoden erzielt, weisen mit keckem Finger auf furchtbare Schäden hin, sie zeigen sonnenklar, daß der ganze Stilunterricht an unseren Volksschulen von anfang an verkehrt betrieben wird.

Aber wie sollte denn dieser Unterricht überhaupt und speziell mit Volksschülern betrieben werden? Diese Frage ist jetzt zu untersuchen.

I. Kapitel.

Aufsuchung des Prinzips der Methodik des Stilunterrichtes.

§ 1.

Verfehlte Methoden.

Ich dächte, wir hätten uns bereits soweit verständigt, daß es verkehrt war, den Stilunterricht mit Satzbildungen im Anschlusse an den Anschauungsunterricht zu beginnen; das Unfruchtbare und Verderbliche solcher Bemühung trat klar zu tage. Ebenso verfehlt aber ist die neue vielzu komplizierte und gesuchte Kleinschmidt'sche Methode mit ihren Formveränderungen; und um nichts besser wird es, wenn wir den Stilunterricht etwa nach den neuesten „Sprachübungen auf Grundlage des Sachunterrichtes" von Franz Dittmar rc. einrichten. Hier ist die Grammatik für den successiven Fortschritt des Stilunterrichtes maßgebend; die Kinder lernen jetzt scheinbar ganz systematisch denken und reden: zuerst in einfachen nackten, dann allmählich in einfachen erweiterten, später in zusammengesetzten Sätzen, und dazu liefert der gesamte Sachunterricht das Material, so daß die Einseitigkeit des früheren

Anschlusses des Unterrichtes an das Lesebuch überwunden und eine Konzentration erzielt wird, wie man sie ehedem kaum zu ahnen vermochte. Auch der Stilunterricht wird so mit allem anderen Unterricht in lebendige Verbindung gebracht, der Gedankenarmut der Schüler anscheinend auf das gründlichste abgeholfen und ein genetischer Stufengang vom Einfachsten zum Schwierigeren eingehalten, der sorgfältig ausgedacht ist. Das wäre nun alles ganz hübsch, wenn die Sache nicht eine gar schlimme Kehrseite hätte. So aber erscheint dem Kritiker bereits die Idee, die dem Ganzen zu grunde liegt, das Prinzip, auf dem das Verfahren beruht, verfehlt. Den Stilunterricht vom Grammatikunterricht abhängig zu machen und die Schüler systematisch nach dem Gange der Satzlehre denken und reden lehren zu wollen, das ist, näher betrachtet, doch so gekünstelt, so naturwidrig und verkehrt, wie nur möglich. Wie sollen die Schüler eine gewisse stilistische Gewandtheit sich aneignen, wenn sie bis ins 6. Schuljahr immer nur nackte und erweiterte einfache Sätze, sowie Satzverbindungen bilden dürfen, wenn man ihnen immer nur Muster vorführt, in denen auch der einfachste Nebensatz sorgfältig vermieden ist? Das heißt denn doch die Jugend systematisch mundtot machen, ihren Sprachentwicklungstrieb dem System zu liebe auf die gewaltthätigste Weise zurückhalten und ein Geschlecht heranbilden, das stumm bleibt, oder wenn es spricht und schreibt, durch Monotonien im Ausdruck, in der Konstruktion und im Satzbau unerträglich ist. Da ferner die nach dem jeweiligen Stande des Grammatikunterrichtes zugeschnitzten Musterstücke zugleich auch zur Grundlage für den gesamten Realienunterricht genommen und daher täglich gelesen und von den Schülern auswendig gelernt werden, so wird das Ohr der Kinder noch mehr als bisher an den heillosen koupierten Stil und an Monotonien gewöhnt, und bis man endlich (im 5., oder richtiger im 6. Schuljahr!) zum Satzgefüge kommt, ist der Sinn für Abwechslung im Satzbau, für Verbindung und entwickelnde Darstellung derart zerstört, daß aller weiterer Stilunterricht an der Volksschule vergeblich gegen die Sünden der Vorjahre ankämpft. Aber auch die didaktische Seite des Dittmar-Kriegerischen Vorgehens gibt dem Kritiker zu denken: Dieser Aufsatzunterricht erscheint ihm als die extremste Ausgestaltung eines lediglich auf Berechnung beruhenden methodischen Verfahrens — der in seiner Einseitigkeit längst erkannte Grundsatz: „Die Methode ist alles“ kommt hier ganz unwillkürlich in ausgeprägtester Weise wieder zur Geltung. Hält man endlich gar das methodische Vorgehen, das hier bethätigt wird, mit dem Ziele, das der Stilunterricht erreichen soll, zusammen, so taucht, wie wir sehen werden, allen Ernstes die Frage auf, ob ein derartiges Verfahren überhaupt noch ein Aufsatzunterricht zu nennen sei!

Solche Konsequenzen sind indessen nur die natürliche Folge des willkürlichen, unwissenschaftlichen Experimentierens in der Methodik. Da kommt jemand auf eine Idee, die

ihm vielversprechend erscheint, rasch wird ein ganzes System darauf erbaut, zum Schlusse aber zeigt sich, daß schon das ganze Fundament nichts taugt, und so stürzt so ein Gebäude wieder zusammen, nachdem es kaum aufgemauert war.

Zu diesen unhaltbaren, unwissenschaftlichen Experimenten gehört auch die vor kurzem erschienene „Theorie und Praxis der ersten Aufsatzübungen“ von K. Herberger und C. Döring (Dresden 1888). Diese Methodiker beginnen zwar mit Musteraufsätzen und lehren Gedanken durch fragende Meditation finden; aber die Musterstücke sind durch die Monotonie im Satzbau unerträglich, die methodische Behandlung läuft auf Formveränderung hinaus und die fragende Meditation hängt völlig in der Luft, indem sie nicht vom Zweck ausgeht und sich nicht von ihm und der Entwicklungsidee leiten läßt. Das Buch stellt zwar 6 Prinzipien auf, hat aber in Wirklichkeit kein Prinzip, beruht lediglich auf empirisch zusammengerafften Sätzen und bietet statt eines systematischen Aufbaues ein buntes Durcheinander von Erzählungen, Schilderungen, Beschreibungen, Abhandlungen ꝛc. So kann keiner von all diesen Gelegenheits-Versuchen vor der Kritik bestehen.

§ 2.

Der einzige Weg, um zu einer wissenschaftlich begründeten Methode zu gelangen.

Wie es nun nur einen Weg gibt, um die im Wesen der stilistischen Darstellung begründeten Stilgesetze zu finden, so gibt es auch nur einen Weg, um die dem Stilunterricht **eigentümliche** Methode, das **von der Natur selbst vorgeschriebene** Lehrverfahren zu ergründen. Es lassen sich hunderttausend und noch mehr Methoden ersinnen; aber sie taugen alle nichts, wenn sie nicht aus dem Wesen der Sache, aus dem Wesen des Stilunterrichts geschöpft sind. Man kann die naturgemäße Methode auch nicht dem Entwicklungsgange der äußeren Natur ablauschen — das ist eine durchaus verkehrte Vorstellung von einer „naturgemäßen“ Methode; wirklich naturgemäß ist eine Methode vielmehr nur dann, wenn sie aus der Natur **des Gegenstandes,** um den es sich handelt, also aus dem **Wesen der Sache** abgeleitet ist. Das ist der einzige Weg, um zu einer wissenschaftlich und naturgemäß begründeten Methode zu gelangen. Jeder andere Ausgangspunkt ist zufällig, willkürlich, weiter hergeholt, und was daraus folgt, ist prekär und wissenschaftlich völlig wertlos, weil es eben nicht aus dem Wesen der Sache hergeleitet erscheint. Um daher zu finden, was wir suchen, und was allein uns vorwärts bringen kann, müssen wir vom Wesen des Stilunterrichtes ausgehen.

Das Wesen einer Sache wird aber durch Definition gefunden; wir müssen daher jetzt definieren, was Stilunterricht sei, und zwar so einfach, so nüchtern, so realistisch, als nur irgend möglich.

§ 3.

Das Prinzip der Methodik des Stilunterrichtes.

Wenn wir uns fragen, was Stilunterricht sei, wenn wir in der Schule, den Schulplänen, Verordnungen rc. darnach forschen, was man allgemein unter Stil- oder Aufsatzunterricht versteht, so werden wir zu folgender einfacher Definition gelangen:

Der Stilunterricht ist ein Unterricht in der Kunst des stilistischen Darstellens.

Daß er ein Unterricht sei, und daß er den Zweck habe, die Schüler im stilistischen Darstellen oder Aufsatzmachen zu schulen, besagt eigentlich bereits das Wort „Stil- oder Aufsatzunterricht“. Von entscheidender Wichtigkeit in dieser Definition aber ist das Wort „Kunst“; denn nicht um die Vermittlung eines Wissens, sondern um allmähliche Befähigung des Schülers zu einem **Können** handelt es sich bei diesem Unterrichte. Das stilistische Darstellen ist in der That eine Kunst in jenem mittleren Sinne, in welchem man von einer Kunst schlechthin spricht, und worunter man ein mit einem gewissen Geschick verbundenes, mit den gegebenen Verhältnissen rechnendes Können versteht im Unterschiede von dem bloß handwerksmäßigen Können, das jeder ohne besonderes Geschick und Verständnis bloß durch Übung erlernen kann, und dem rein künstlerischen Schaffen, das geniale Beanlagung und ästhetische Durchbildung voraussetzt. Gerade aus dieser mittleren Stellung im Reiche des Könnens erklärt es sich aber auch, daß das stilistische Darstellen z. B. in Comptoirs, Büreaus rc. gelegentlich zum bloß handwerksmäßigen Können herabsinkt, während es sich umgekehrt zur wirklichen Kunst erheben kann, wenn der Stilist, von der Idee des Schönen begeistert, lediglich darauf ausgeht, Schönes in schöner Form sprachlich darzustellen.

§ 4.

Gliederung der Methodik des Stilunterrichtes.

Betrachten wir nun auf Grund der aufgestellten Definition den Stilunterricht zunächst ganz allgemein als einen Unterricht, so wird uns diese Betrachtung auf das führen, was bei der didaktischen Behandlung des Stilunterrichts zu beachten ist. Betrachten wir hierauf den Stilunterricht als einen sonderheitlichen Unterricht, als Unterricht in einer Kunst, so werden wir das diesem Unterricht entsprechende sonderheitliche methodische Lehrverfahren finden. Aus der individuellen Bestimmung des Stilunterrichtes als eines Unterrichtes in der Kunst des stilistischen Darstellens wird sich endlich sein individueller systematischer Aufbau ergeben, und so wird sich unsere Methodik ganz naturgemäß in drei Teile gliedern, von denen der erste die **Didaktik**, der zweite die **Methodik** (im engeren Sinne), der dritte die **Systematik** des Stilunterrichtes behandelt.

II. Kapitel.

Der Stilunterricht ein Unterricht.

(Didaktik.)

§ 1.

Die allgemeinsten didaktischen Grundsätze.

Ist der Stilunterricht ein Unterricht, so folgt hieraus ohne weiteres, daß er nach didaktischen Grundsätzen erteilt werden muß. Die allgemeine Didaktik muß uns daher die allgemeinsten Grundsätze lehren, nach denen wir im Stilunterricht zu verfahren haben. Wie lauten nun diese allgemeinsten Grundsätze? Vergebliche Frage! Der allgemeinsten Grundsätze kann es doch wohl nur einige wenige geben; die allgemeine Didaktik aber zählt uns eine wahre Sintflut solcher Grundsätze auf, so daß es uns fast ergeht, wie dem Schüler im Faust. Didaktik und Methodik stecken eben in einer ganz ähnlichen Versumpfung, wie die Stilistik und der Stilunterricht: Empirismus und Dogmatismus führen auch hier die Herrschaft, und wenn heute einmal der Kritiker über diese Disziplinen kommt — zwei Augiasställe sind hier zu säubern. Betrachten wir z. B. Diesterwegs Wegweiser, so werden wir hier mit einer solchen Menge empirisch zusammengeraffter sog. Grundsätze bedient, daß wir schließlich vor lauter Grundsätzen nicht mehr wissen, was nun eigentlich als Grundsatz zu betrachten ist. Und so ein Ding ohne jedes Prinzip, eine zerfahrene Vielheit ohne jede Einheit, ein sinnbethörendes, verwirrendes, unwissenschaftliches Chaos nennt sich „Wegweiser für Lehrer“!

Nichts weiter! Lassen wir den Didaktikern die ungenießbaren Früchte ihres Sammelfleißes, und konstruieren wir uns die allgemeinsten didaktischen Grundsätze selbst!

Wer unterrichtet, verfolgt einen bestimmten Zweck; für jede Zweckrealisierung aber sind der Zweck, der Gegenstand und die besonderen gegebenen Verhältnisse maßgebend: jeder Unterricht muß daher zweckentsprechend, sachgemäß und den gegebenen Verhältnissen angemessen sein — durch diese 3 Imperative, jene 3 Faktoren, erscheint die ganze Gestaltung jedes Unterrichtes bedingt und bestimmt. Auch für den Stilunterricht gelten daher als allgemeinste oberste Grundsätze:

1) Der Stilunterricht sei **zweckentsprechend**!

2) Der Stilunterricht sei **sachgemäß**!

3) Der Stilunterricht sei **den gegebenen Verhältnissen angemessen**, passe sich ihnen an!

§ 2.

Der Stilunterricht sei zweckentsprechend!

Wer zweckentsprechend unterrichten will, muß sich vor allem über den Zweck seines Unterrichtes klar sein. *Zweck des Stilunterrichtes* ist nun, da dieser Unterricht ein Unterricht in der Kunst des stilistischen Darstellens ist: **Schüler in die Kunst des stilistischen Darstellens einzuführen und in dieser Kunst allmählich auszubilden.** Darum allein und um gar nichts anderes handelt es sich im Stilunterricht; wer sich hierüber nicht klar ist, kennt das Ziel *nicht*, dem er zusteuern muß.

Ein zweckentsprechendes Vorgehen muß aber auch durch einen bestimmten Plan geregelt sein: der *Stilunterricht muß daher*, wie jeder andere Unterricht, **planmäßig, methodisch, systematisch** *betrieben werden*. Der Dilletantismus taugt nirgends etwas, am wenigsten beim Unterricht. Solange man daher den Stilunterricht nicht wirklich planmäßig, methodisch, systematisch erteilt, wird man keine besseren Resultate erzielen. Ein solcher Betrieb setzt aber auch voraus, daß der Stilunterricht **selbständig, in eigenen Stilstunden** gegeben werde. Streng methodisch, wie es das Wesen dieses Unterrichts verlangt, muß er vom ersten Anfang bis zum Ende durchgeführt werden, er muß seinen *eigenen Zweck* verfolgen und die Stilstunde darf nicht dazu benützt werden, fremden Zwecken zu dienen. Wer daher die Aufsatzstunden bloß dazu verwendet, die *Resultate des Realienunterrichtes verarbeiten* zu lassen, der stellt diese Stunden in den Dienst eines Unterrichts, der mit dem Stilunterricht gar nichts zu thun hat, der entfremdet sie gänzlich ihrem Zwecke und züchtet ein Geschlecht von Stilisten heran, das niemals ordentlich stilistisch geschult wurde. Ebenso zu verwerfen ist der *Stilunterricht im ausschließlichen Anschlusse an das Lesebuch*; dieser ganze anlehnende Unterricht war nicht bloß eine Einseitigkeit, sondern ein Dilletantismus, dessen traurige Folgen in den Resultaten genügend zu tage getreten sind, eine Bruchstücksarbeit, gegen deren Pflege man energisch protestieren muß. Allerdings erblickt *Kehr* in seiner „Theoretisch-praktischen Anweisung zur Behandlung der Lesestücke" (Gotha 1871) gerade darin, daß man die Aufsatzübungen von den übrigen Unterrichtsgegenständen isolierte, einen der Gründe, warum der deutsche Aufsatz bisher so wenig Erfolg hatte; der Fehler lag aber nicht in der Isolirung, sondern in dem *unmethodischen, dilletantenhaften Betrieb*, weshalb auch der vielgepriesene anlehnende Unterricht, da er an dem gleichen Fehler litt, keine besseren Erfolge im Stilunterricht erzielte.

§ 3.

Der Stilunterricht sei sachgemäß!

Gegenstand des Stilunterrichts ist die **Kunst des stilistischen Darstellens**; *in dieser Kunst und in nichts anderem sind daher die Schüler in den Stilstunden zu unterrichten.* In diesen Stunden müssen wir sie daher *anleiten, Aufsätze zu machen*,

müssen ihnen zeigen, wie man dabei zu werke geht, was man dabei alles zu beobachten habe, müssen sie im stilistischen Darstellen üben, sie an all das, was im stilistischen Betriebe üblich, richtig und notwendig ist, systematisch gewöhnen. Alles andere gehört nicht zur Sache. Wer daher in der Stilstunde andere Dinge treibt, treibt Allotria, und wer die Stilstunde gar zu Denk-, Sprech-, Sprach-, Anschauungs-, Orthographie-, Grammatikübungen zc. (s. unsere Methodiken!) benützt, ist ein heilloser Lehrer, der sich nicht einmal über den Gegenstand und Zweck des Unterrichtes, den er erteilt, klar ist.

§ 4.

Der Stilunterricht sei den Verhältnissen angemessen!

Bei jedem Unterricht muß man mit gegebenen Verhältnissen rechnen: Anfänger wollen anders unterrichtet werden, als geübte Schüler, Volksschüler anders als Gymnasiasten. Mit was für einem Schülermaterial hat nun die Volksschule zu thun? Mit Schülern in sehr jugendlichem Alter und von sehr mäßiger geistiger Entwicklung, die in der Kunst des stilistischen Darstellens noch völlig Neulinge sind, die weder von einem Aufsatze, noch vom Komponieren und Stilisieren einen dunklen Begriff haben, die eben durch den Aufsatzunterricht erst mit der Sache, um die es sich handelt, bekannt, mit den Anfängen der Kompositions- und Stilisierungslehre erst ganz allmählich vertraut gemacht werden sollen, in denen vor allem das Gefühl für das stilistisch und kompositionell Richtige erst geweckt und entwickelt werden muß. Und dennoch sollen diese Schüler im Laufe der Jahre soweit ausgebildet werden, daß sie später im stande sind, die stilistischen Aufgaben, die das Leben an sie stellen wird, selbstständig zu lösen! Das sind Verhältnisse, die viel zu denken geben, und der Stilunterricht an der Volksschule will sehr umsichtig eingerichtet werden, wenn er all diesen Verhältnissen Rechnung tragen und sich ihnen anpassen soll.

§ 5.

Konsequenz dieser Verhältnisse.

Unter solchen Umständen muß der ganze Stilunterricht an der Volksschule das Gepräge der Einfachheit an sich tragen: die Aufsätze der Volksschüler müssen **möglichst einfach** sein! Sie und der ganze Unterricht müssen sich dem jugendlichen Alter der Schüler, ihrer Bildungs- und Entwicklungsstufe anpassen und es darf uns nicht im Traume einfallen, den Kindern etwa klassische Muster zur Nachbildung vorzulegen — das Beste wäre für sie gerade das Schlechteste.

Und dennoch müssen die kleinen Knirpse von anfang an bereits **wirkliche Aufsätze** fertigen und angeleitet werden, nach derselben Methode zu komponieren, nach der der Praktiker im Leben kom-

poniert; sonst wird der Aufsatzunterricht keine Vorschule für die Praxis des Lebens sein, und der entlassene Volksschüler wird sich unfähig erweisen, den einfachsten praktischen Fall stilistisch zu behandeln.

Die Lösung dieser Aufgabe setzt nicht nur unermüdlichen Fleiß und große Kunst von seite des Lehrers, sondern auch ein freudiges Entgegenkommen und willige Folgsamkeit und Ausdauer von seite der Schüler voraus. Weder die Methode, noch der Lehrer ist alles, noch erzielen beide zusammen den Erfolg; als dritter Faktor muß auch der Schüler mitwirken. Denn wo ein Erfolg errungen werden soll, da muß sich ein wohlberechnetes systematisches Vorgehen (Methode, Berechnung) mit geschickter Durchführung (Lehrer, Kunst) vereinigen; es müssen aber auch günstig gelagerte, entgegenkommende, fördernde Verhältnisse (Begabung und freudige Mitwirkung des Schülers, gute Lehrpläne 2c.) vorliegen, sonst kann der Zweck nicht oder nicht vollkommen erreicht werden. Von allem Anfang an muß es daher unser erstes Bestreben sein, das Interesse der Schüler für unseren Gegenstand zu gewinnen und den ganzen Unterricht so einzurichten, daß sie gerne mitthun, daß ihnen das Aufsatzmachen eine Lust und keine Last ist. Wer das nicht fertig bringt, der ist kein Lehrer! Wie viel aber wird hiegegen in der Praxis gesündigt; wie viele Lehrer haben keine Idee davon, wie man den Stilunterricht so betreiben könne, daß sich die Schüler auf jede Stilstunde freuen! Und doch ist das Mittel höchst einfach: Man mache den Stilunterricht so **anregend**, so **interessant**, wie nur möglich! Der Eifer der Schüler wird unser bester Bundesgenosse werden. Aber Du selbst mußt für Deinen Unterricht begeistert sein, an Deinem Feuer muß sich das Feuer der Schüler entzünden; langweilig, wie Du selbst, werden sonst auch die Aufsätze Deiner Schüler werden — sie sind ein getreues Spiegelbild Deines eigenen Seelenlebens!

§ 6.

Von der Wahl der Aufsatzstoffe.

Schon bei der Wahl der Themata muß man daher darauf sehen, daß sie geeigenschaftet seien, Interesse beim Schüler zu erwecken. Quält doch die Schüler nicht mit trivialen Stoffen; die Welt ist so unendlich reich an interessanten Dingen, daß es unverzeihlich ist, wenn man immer nur den Tisch, die Schultafel, die Bank 2c. beschreiben läßt! Ein richtiges Thema muß folgende Eigenschaften haben:

1) es muß dem jugendlichen Alter, der Bildungs- und Entwicklungsstufe der Schüler **angemessen** sein;
2) es muß den Geist, die Phantasie oder das Gemüt des Kindes anregen und befriedigen, also **interessant** sein;
3) es muß in den methodischen Stufengang **passen**.

§ 7.

Didaktische Richtpunkte für den Unterrichtsbetrieb.

Beim Unterrichte selbst aber mußt Du auf folgende Punkte sehen:

1) Vor allem müssen die Schüler für jedes Thema entsprechend **erwärmt** werden. Das ist gar nicht schwer; aber man muß wissen, wie das zu machen ist — wir werden es unten hören. Ohne Wärme Feuer, Begeisterung gelingt kein Aufsatz, weder Dir, noch dem Schüler!

2) Dann mußt Du die Schüler anleiten und daran gewöhnen, Disposition und Ausführung durch **fragende Meditation** zu finden, damit die Ideenassoziation in Fluß kommt und **instinktiv** den nötigen Stoff zuführt; aber **selbst** müssen die Schüler alles finden — Du darfst es ihnen nicht sagen, sondern mußt es durch Fragen **aus ihnen herauslocken!**

3) Endlich mußt Du die Schüler systematisch daran **gewöhnen,** sich bei ihrer Meditation vom **Zweck,** der erreicht werden soll, leiten zu lassen, alles auf diesen Zweck zu **berechnen** und jede Darstellung als eine **Entwicklung** zu gestalten.

Das geht alles nicht auf einmal, sondern nur ganz allmählich — doch es geht; wer sich aber um diese drei Dinge nicht kümmert, der ist kein Lehrer, sondern ein heilloser Mensch, der ein Geschlecht von stilistischen Stümpern und unbeholfenen Leuten heranzieht.

Nichts weiter! Viele Vorschriften taugen wenig; der gesunde Instinkt, der praktische Takt muß lehren, was noch weiterhin nötig ist. Wer aber kein Geschick zum Dozieren hat, aus dem macht auch keine Didaktik und keine Methodik einen Lehrer: der Lehrer wird geboren! Was ich hier zusammengestellt, sind nur die wesentlichsten didaktischen Anforderungen, die befolgt werden müssen, wenn der Stilunterricht anregend, belebend und fruchtbar wirken soll. Nun wollen wir aber zusehen, wie man den Stilunterricht bisher betrieben hat — Vergleiche sind belehrend!

§ 8.

Der bisherige Betrieb des Stilunterrichts an der Volksschule.

Zerfahrenheit, zwecklose Übungen, unmethodischer, dilletantenhafter Betrieb sind die Signatur des Stilunterrichtes, wie uns derselbe aus den Methodiken und Schriften über diesen Gegenstand entgegentritt. Statt Aufsätze machen zu lassen, vertrödelt man die Zeit mit nutzlosen Grammatik-, Ortographie-, Denk-, Sprechübungen 2c., mit endlosen Vorübungen, die oft gerade das voraussetzen, was sie erzielen sollen, nämlich Sprachgewandtheit, oder von der Art sind, daß viel

Erfahrung oder Scharfsinn dazu gehört, um überhaupt mitthun zu können. Andere lassen ohne jede methodische, oft ohne jede Anleitung überhaupt, Aufsätze fertigen, durch die die Schüler natürlich um keinen Schritt in ihrer stilistischen Ausbildung vorwärts kommen, vielmehr alle Lust und Liebe zu stilistischen Arbeiten verlieren. Triviale Stoffe behandelt man mit Vorliebe; zu bloßen Sprachübungen genügt ja das trivialste Objekt, und um weiteres dreht sich der Stilunterricht meistens nicht. Von Anleitung zum Komponieren ist nicht die Rede; nach unseren modernen Sprachbüchern werden die Schüler nur angeleitet, heillos stilisierte Sätze nach gegebenen Dispositionsfragen oder schematisierten Gesichtspunkten rein mechanisch aneinander zu reihen und so Aufsätze zu komponieren, die von kompositionellen und stilistischen Fehlern nur so strotzen. Das ist kein Stilunterricht mehr, sondern nur noch ein unter dem Namen Stil figurierender ganz unfruchtbarer und geisttötender Grammatikunterricht, oder besser, weder ein Grammatik-, noch ein Stilunterricht, vielmehr ein auf die Grammatik basierter, alles stilistische Sprachgefühl verderbender Sprachunterricht, der sich nicht einmal mehr des Zweckes des Stilunterrichtes bewußt ist, sondern in höchst einseitiger und unverstandener Weise nur mehr das dem Stil anhaftende sprachliche Element zu pflegen und auszubilden sich bemüht. Gerade dadurch aber, daß dieser nur mehr verderblich wirkende Unterrichtsbetrieb durch die Dittmar-Krieger'schen Sprachübungen in einer Weise methodisch durchgebildet wurde, die sich im wesentlichen kaum mehr übertreffen läßt, wurden seine letzten Konsequenzen vollständig erkennbar, die Einseitigkeit und der rein äußerliche Mechanismus der ganzen Richtung wurde offenkundig, und es muß nun ein Umschlag eintreten, man muß zur Überzeugung kommen, daß ein bloßer Sprachunterricht kein Stilunterricht sei, und daß nur durch Einrichtung eines wirklichen, methodisch betriebenen Aufsatzunterrichtes bessere Resultate im Deutschen erzielt werden können.

Das brauche aber nicht ich erst den Herren Kollegen an der Volksschule zu sagen, das hat man in ihren Kreisen selbst schon gefühlt und gedacht, und es ist ebenso interessant als aufklärend, diese bereits kräftig auftretende Unterströmung näher zu verfolgen und ebenfalls kritisch zu beleuchten.

§ 9.

Gebeles individuelle Methode.

Wird ein Unterricht zu irgend einer Zeit ganz allgemein rein mechanisch und einseitig betrieben, ist in diesem Betriebe sogar das Verständnis für den Zweck desselben gänzlich untergegangen, und hat sich dafür eine methodische Virtuosität breitgemacht, die alle Schäden durch den Glanz der Durchführung des leitenden Grundgedankens den Augen der Menge glücklich verhüllt: so lebt gleichwohl das instinktive Gefühl für das, was eigentlich sein sollte, in einzelnen Persönlichkeiten fort und

gewinnet allmählich konkrete Gestalt und richtet sich empor, anfangs schüchtern, später immer mutiger, um schließlich mit wuchtigen Schlägen das Traumgebilde zu vernichten, das die Geister lange im Banne hielt. Die Natur läßt sich eben auf die Dauer nicht knechten; es kommt stets der Tag, wo sie die Fesseln, die man ihr angelegt, wieder zersprengt. So wird auch im Stilunterrichte das Naturgemäße sich wieder sein Recht verschaffen, und ein höchst wertvoller Anfang ist nach dieser Richtung bereits durch den Redakteur der „Katholischen Schulzeitung", Lehrer Matthias **Gebele** gemacht.

Gebele veröffentlichte im Jahre 1884 in der „Katholischen Schulzeitung" Nr. 7—17 eine Serie von Artikeln, betitelt: „Der angewandte Sprachunterricht oder der schriftliche Aufsatz"*), in welchen er auf die wundeste Stelle des modernen Stilunterrichtes an der Volksschule mit vollem Bewußtsein und Verständnis hinwies und zugleich ein Unterrichtsverfahren entwickelte, das gerade dasjenige energisch betont, was man bei dem bisherigen Betriebe gänzlich übersah, bezw. nicht zu würdigen wußte. Der Verfasser nennt sein Verfahren: „Die **individuelle Methode**"; ich will versuchen, sie kurz zu skizzieren:

Die individuelle Methode:

Gebele meditiert ungefähr also: Die herkömmlichen Schulaufsätze seien eigentlich nichts anderes, als **bloße Sprach- und Stilübungen.** Den Zweck, Sprache und Stil zu üben, werde der Stilunterricht zwar nebenbei immer im Auge behalten müssen — aber die Aufsätze müßten vor allem **Selbstzweck, Bedürfnis**, Darstellung **innerer Wahrheit**, des **Selbsterlebten, angewandte Sprache** werden. Daher stellt er zwei, oder eigentlich drei Grundsätze auf:

1) Jeder Aufsatz muß den Schülern zum **Bedürfnis** gemacht werden;

5) jeder Aufsatz muß seinem Inhalte nach **wahr** sein;

3) jeder Aufsatz muß **angewandte Sprache** sein!

„Bedürfnis für das Kind werden diese Übungen um so mehr, mit je größerem Interesse es innerhalb seines Denkkreises beobachten und geistig erfassen lernt und seine Beobachtungen und Erkenntnisse mitzuteilen bestrebt ist. Wahr nenne ich den Inhalt dieser Übungen, wenn er dem wirklichen Erfahrungs- und Überzeugungskreise der Schüler entnommen ist. Angewandter Sprachunterricht aber ist, das Kind zu befähigen, daß es seine Gedanken über Selbsterlebtes oder geistig Angeschautes ungezwungen und natürlich durch die Schriftsprache auszudrücken vermöge."

---

*) Der noch vielgebrauchte Ausdruck „schriftlicher Aufsatz" ist eigentlich ein unerträglicher Pleonasmus. Es versteht sich ja von selbst und liegt im Worte „Aufsatz", daß jeder Aufsatz ein schriftlicher sei. Mündliche Aufsätze gibt es nicht — das wäre ein Contradictio in adjecto!

Zur Durchführung dieser Grundsätze soll der Stilunterricht seinen **Stoff** 1) der Schule, 2) der Familie, 3) der Natur, 4) dem kirchlichen Leben entnehmen; vermitteln aber sollen den Stoff: a) die unmittelbare Anschauung, b) die Mitteilung, c) das Lesebuch. Bezüglich der methodischen Behandlung soll der bisher übliche Stufengang maßgebend sein.

Da das Kind (fährt er weiter) auf den eben erwähnten Gebieten heimisch sei, so löse sich seine Zunge wie von selbst, und es bedürfe nur der Anleitung zu einer geordneten Entwicklung der Gedanken und Beobachtungen und einer Schulung der kindlichen Ausdrucksweise in der Schriftsprache. Die Aufsätze hätten demnach ihren Stoff der unmittelbaren Umgebung des Kindes zu entnehmen, die Muster an das unmittelbar Gegebene anzuknüpfen und dieses zu verwerten, nach diesen Mustern könne alsdann Fernerliegendes behandelt werden, jedenfalls aber müsse man dieses Fernerliegende durch Anknüpfung an Dinge aus der Umgebung der Kinder ihrem Verständnisse und Interesse näher rücken und ihnen so den Aufsatz zum Bedürfnisse machen — „individuelle Methode.“ Der Stoff, den die 4 genannten Gebiete enthalten, sei unerschöpflich. Die Darstellung selbsterlebter Dinge von bleibender Bedeutung hätte aber nicht bloß für Schüler und Lehrer, sondern auch für die Eltern Interesse, die Aufsatzhefte würden dadurch des späteren Nachlesens wert, sie wirkten belehrend und anregend auch auf Erwachsene und enthielten unter anderem eine Art Chronik des Hauses und der Gemeinde, in der groß und klein auch später gerne nachschlüge. Behandle man Stoffe, wie z. B. die Attribute der Heiligenbilder in der Ortskirche, Geschichtliches über den Ortskirchenbau, die Turmglocken nach Alter, Größe, Klang und Namen 2c., so würden solche Aufsätze, da sie so sehr der Wißbegierde der Kinder entsprechen, mit Lust, Freude und Nutzen bearbeitet, auch die Ortsangehörigen würden sich dafür interessieren und in aller Augen steige so der Wert des Aufsatzunterrichtes und der Aufsatzhefte; die Kinder aber lernen sich sprachlich ausdrücken über Angeschautes, Selbsterlebtes, Gehörtes.

§ 10.

Kritik der Gebele'schen Methode.

Es ist nun freilich unmöglich, die Nüancierungen, welche das eigenartige Verfahren Gebeles durch die Detailausführungen, speziell durch die eingestreuten Beispiele bekommt, in einem kurzen Referate ebenfalls zum Ausdruck zu bringen, so viel wird aber schon aus dieser Skizze ersichtlich, daß wir es hier mit einem praktischen Schulmanne zu thun haben, der mit feinem Instinkte herausfühlte, wo es in unserem bisherigen Aufsatzunterricht gefehlt hat, und dessen ganzes Lehrverfahren ein vielversprechender Anfang zur Besserung ist.

Sehr richtig bemerkt Gebele zunächst, daß die herkömmlichen Schulaufsätze eigentlich nichts anderes, als bloße Sprach- und Stilübungen seien. Sie waren eigentlich, wie wir namentlich an dem oben kritisierten Musterbeispiele sahen und wie Dittmar-Krieger schon auf dem Titelblatte verkünden, lediglich „Sprachübungen" und eben deshalb zu verwerfen, weil sie nur Sprach- und keine Stilübungen waren. Aber auch bloße Stilübungen sind abzuweisen, insbesondere wenn man unter diesem Ausdruck nur Übungen versteht, die auf sprachliche Gewandtheit abzielen, wie z. B. die Kleinschmidt'schen. Solange die Schulaufsätze nur äußerliche, rein mechanische Formübungen sind, Übungen, von denen das Herz des Schülers nichts weiß, solange taugt der ganze Stilunterricht nichts.

Darin liegt nun aber gerade die positive Bedeutung der Gebele'schen Reformvorschläge, daß er die bisherigen Sprach- und einseitigen, wieder auf bloß sprachliche Schulung hinauslaufenden Stilübungen verwirft und statt derselben **wirkliche Aufsätze**, die dem Schüler zum Bedürfnis gemacht werden, ihrem Inhalte nach wahr und angewandte Sprache sind, fordert. Und wie er in diesem prinzipiellen Ausgangspunkt sich von Dittmar-Krieger ganz wesentlich unterscheidet, so auch in der ganzen Durchführung seiner Idee. Dittmar-Krieger sind Methodiker, Gebele ist Praktiker; bei ersteren liegt der Schwerpunkt im methodischen Aufbau des Ganzen, bei letzterem in der praktisch-didaktischen Behandlung des einzelnen Falls. Die neuesten „Sprachübungen" beruhen daher auf einem mit einer gewissen Virtuosität bis ins Detail durchgeführten methodisch berechneten Stufengang, in Gebeles Auseinandersetzungen dagegen ist der Stufengang völlig Nebensache und taucht nur verschwommen im Hintergrund auf; dafür begegnet uns hier das Bestreben, von Fall zu Fall durch individuelle Anknüpfung und Verknüpfung das Interesse des Kindes und das in ihm schlummernde Instinktiv-Natürliche zu wecken und es so zu veranlassen, Selbsterlebtes mit eigenen Worten darzustellen. Das sind keine bloßen Sprach- und Stilübungen mehr, das ist **wirklicher Aufsatzunterricht**, und wie weit Gebeles Methode zur Lösung der Stilfrage beiträgt, was durch sie erreicht, was noch zu ergänzen ist, das läßt sich genau bestimmen, wenn wir das Verhältnis seines Lehrverfahrens zu den allgemeinen didaktischen Richtpunkten in kürze untersuchen.

Gebeles Verfahren ist offenbar zunächst geeignet, die Schüler für das Thema zu erwärmen, sie zur Lösung ihrer stilistischen Aufgabe psychisch disponiert zu machen. Dadurch wirkt er auch bereits anregend auf ihre Ideenassoziation; denn wer sich für sein Thema erwärmt, bei dem kommen auch die Gedanken in Fluß. Es sollten nun allerdings die Gedanken nicht bloß überhaupt in Fluß kommen, sondern es sollte dies in geregelter Weise geschehen, so daß die Ideenassoziation Schritt für Schritt zur Auswahl anbietet, was

der Stilist eben braucht. Wie das nun zu machen sei, weiß uns freilich auch Gebele nicht zu sagen; denn auch er steckt, wie kaum anders möglich, noch im Banne des alten stilistischen Kompositionsverfahrens, weiß nichts von systematisch fragender Meditation, und es fehlt ihm daher auch die methodische Handhabe, um auf die Ideenassoziation so einzuwirken, daß sie Schritt für Schritt anbietet, was der Fall verlangt. Aber bezeichnend genug für das richtige instinktive Gefühl dieses Praktikers ist, daß er auf die herkömmlichen Schablonen nichts hält, diese für „trockene Pedanterie“, „Mechanismus“, „geisttötend“ erklärt und dafür seinerseits nach einem „unverlierbaren Faden“, den der Gegenstand selbst bietet, sucht, um im Kompositionsgeschäft vorwärts zu kommen. Damit schwebt ihm sichtlich schon der Imperativ vor, daß die Komposition sich der Individualität des konkreten Falles anpassen müsse, wenn er auch das, was „unverlierbarer Faden“ sei, zunächst nur an einem bestimmten Beispiele zeigt. Im Banne der üblichen Kompositionslehre liegt es ihm natürlich auch ferne, seine Schüler anzuleiten, die Darstellung als Entwicklung zu gestalten; aber die Bedeutung des Zweckes für die Komposition stilistischer Darstellungen hat er gleichwohl instinktiv erfaßt, indem er fordert, daß die Aufsätze „stets zu einem dafür angegebenen einleuchtenden Zwecke verfaßt werden sollen“. Speziell hierüber hat er sich alsdann noch weiter ausgesprochen in seinem „Katholischen Lehrerkalender pro 1888“ und in einer neuen Artikelserie in der „Katholischen Schulzeitung“ (Jahrgang 1888 Nr. 1—4). So hat Gebele thatsächlich den Anfang zu einem wirklichen Aufsatzbetriebe, einem wirklichen Stilunterricht gemacht, und das ist der große Fortschritt gegenüber der bisherigen Praxis; was ihm dagegen noch fehlt, das sind geläutetere Anschauungen über das Wesen der stilistischen Darstellung, ein verlässiger, systematisch durchgebildeter Kompositionsmodus und ein dem Wesen der Sache entsprechender methodischer Stufengang.

In besondere Beleuchtung aber wollen noch seine drei Grundsätze gestellt sein.

§ 11.

Kritik der drei Grundsätze Gebeles.

Gebele verlangt mit vollem Rechte: jeder Aufsatz müsse dem Schüler zum Bedürfnisse gemacht werden, seinem Inhalte nach wahr und angewandte Sprache sein. Aber diese Forderungen dürfen weder rein äußerlich verstanden, noch mißverstanden werden. Wenn Gebele sagt, der Aufsatz müsse dem Schüler zum Bedürfnisse gemacht werden, so darf man das Bedürfnis nicht erkünsteln oder mit Haaren herbeiziehen, sonst wird das ganze Verfahren gesucht, unnatürlich, wertlos. Wenn Gebele verlangt, die Aufsätze müssen ihrem Inhalte nach wahr sein, der Schüler müsse Selbsterlebtes darstellen, so darf man das nicht so drehen, als ob der Schüler fortan

nur mehr eigene Erlebnisse darstellen dürfte. Ebenso darf der Grundsatz, der Aufsatz soll angewandte Sprache sein, nicht so verstanden werden, daß demnach alle Reproduktionen zu verpönen seien. Durch solche Ungeschicklichkeiten kann alles, was an sich gut ist, in das Gegenteil verkehrt werden.

Die Gebele'schen Forderungen sind nur dann haltbar, zugleich aber vollberechtigt, wenn man ihnen eine tiefere innere Bedeutung beilegt. Jeder Aufsatz soll dem Schüler zum **Bedürfnisse** gemacht werden, aber nicht bloß äußerlich, sondern **innerlich**. Ein äußerliches Bedürfnis liegt ohnehin jederzeit vor; es ist das Gebot des Lehrers, das aber, wenn weiter nichts geschieht, nur als unangenehmer Zwang empfunden wird. Alles kommt daher darauf an, ein innerliches Bedürfnis zu erzeugen, durch didaktische Kunst die Schüler für das Thema so zu erwärmen, daß sie mit Lust und Liebe an die Arbeit gehen, und daß ihnen die Fertigung des Aufsatz in ähnlicher Weise zum inneren Bedürfnisse wird, wie es uns ein Bedürfnis wird, dasjenige stilistisch zu gestalten, was wir durch Meditation gehörig vorbereitet haben. Eben darum muß aber auch das Thema so beschaffen sein, daß es den Geist, die Phantasie oder das Gemüt anspricht; denn wenn der Gegenstand der Darstellung gar nichts Anregendes bietet, dann kann man auch den Schüler nicht recht dafür erwärmen.

Soll aber dem Schüler die Behandlung des Stoffes ein innerliches Bedürfnis werden, dann muß das, was er vorzubringen hat, ihm auch seinem Inhalte nach **innere Wahrheit** geworden sein. Nicht objektiv, aber subjektiv muß alles, was der Schüler schreibt, wahr sein, d. h. er muß es selbst erlebt, selbst gedacht, selbst empfunden haben, er muß so schreiben, wie er innerlich fühlt und denkt — sonst ist sein Aufsatz unwahr, auch wenn objektiv alles wahr wäre. Umgekehrt ist dann jede Fabel, jedes Märchen ꝛc. eine wahre Begebenheit, freilich nicht dem erdichteten Stoffe nach, aber seiner ganzen Gestaltung nach, in der es der Schüler vorbringt — es ist sprachliche Verkörperung eines innerlich wirklich erlebten, gefühlten, vorgestellten Vorgangs. Diese innere subjektive Wahrheit muß daher in allen Schüleraufsätzen zu tage treten; sonst erziehen wir hohle Schwätzer und Heuchler. Aber auch die Praxis des Lebens verlangt subjektive Wahrheit des Dargestellten; denn wer heuchelt, was er nicht fühlt und denkt, dem gerät das Handwerk nicht, und wenn er der vorzüglichste Stilkünstler wäre.*)

---

*) Daß der Inhalt wahr sein müsse, daß mithin die Sprache als das Mittel zu betrachten sei, „dasjenige auszudrücken, was wirklich empfunden und gedacht wird," hat namentlich auch Bone im Anhang zu seinem Lesebuche (II. Theil, 8. Aufl., Köln 1868 S. 786) betont. Darum soll man aber auch den Schüler nicht förmlich zwingen, Gefühle zu heucheln, die er nicht hat und nicht haben kann, weil die reale Grundlage dazu fehlt. Gebele hat das Verwerfliche solcher Aufgaben durch ein drastisches Beispiel sehr anschaulich nachgewiesen (Kath. Schulz. 1884 S. 66).

Hält man nun den Schüler an, nur innerlich Erlebtes, also Dinge, die ihm voll und ganz zum Bewußtsein und Verständnis gekommen sind, der inneren Wahrheit gemäß darzustellen, so wird die Darstellung von selbst **angewandte Sprache** werden, und das muß sie werden — mit eigenen, selbstgewählten Worten muß der Schüler seine Darstellung gestalten. **Reproduktionen** sind deshalb keineswegs ausgeschlossen, aber sie müssen nach Inhalt, Form und Komposition dem Schüler ein inneres Erlebnis geworden sein.

Wie läßt sich nun aber ein Thema didaktisch so behandeln, daß es dem Schüler inneres Erlebnis wird? Auch hierüber finden wir bei Gebele erwünschte Anknüpfungspunkte.

§ 12.

Fundorte für anregende Aufsatzthemata.

Gebele sagt im „Katholischen Lehrerkalender" für das Jahr 1888: „Alle Sorge um anregende Themata wird verschwinden, sobald man nur beginnt, die individuelle Methode im Aufsatzunterrichte anzuwenden und jeden Aufsatz aus dem Erlebten und dem Bedürfnisse der Schüler entsprechend herzuleiten. Die Schüler selbst kommen oftmals dann mit dem meist zutreffenden Gedanken in die Schule: heute werden wir wohl dies und das im Aufsatz zu beschreiben, zu erzählen, zu benachrichtigen haben! Die Tageserscheinungen, Ortsvorgänge und der Unterricht sind ihnen Merkmale für die zu erwartende Stilaufgabe."

Diese Worte sind in der That beherzigenswert: Unschwer gelingt es uns nämlich, den Schüler für ein Thema zu interessieren und zu erwärmen, wenn wir es verstehen, seine Wißbegierde rege zu machen. Dies kann aber auf verschiedener Weise geschehen:

1. Wenn wir an die eigenen Erlebnisse des Schülers anknüpfen und dies und jenes, was ihm eben erst vorgekommen ist und ihn interessiert hat, zum Aufsatzstoffe wählen, um ihn zu belehren oder aufzuklären, oder auch nur, um es aufzeichnen zu lassen, damit er es später wieder nachlesen könne.

2. Wenn wir dem von selbst entstandenen Bedürfnisse des Schülers nach Belehrung oder Aufklärung entgegenkommen und solche Gegenstände wählen, über die er selbst Belehrung oder Aufklärung wünscht.

3. Wenn wir seine Aufmerksamkeit absichtlich auf interessante Dinge hinlenken, so seine Wißbegierde anregen und die Aufsatzstunde dann benützen, um sie zu befriedigen.

Um anregende Stoffe zu finden, muß man daher entweder die gegebenen Verhältnisse, das was Zeit und Ort mit sich bringen, beachten, oder auf die Wünsche des Schülers eingehen, oder die Aufmerksamkeit desselben unvermerkt auf diejenigen Dinge lenken, die man selbst gerne mit ihm behandeln möchte, wozu der Unterricht jederzeit Gelegenheit gibt. Die Fundgruben für anregende Stoffe sind hiemit: Dinge und Vorgänge im Elternhause, in der Kirche und in der Natur, was Tag und Stunde Neues bringen, Ereignisse, Ortsvorkommnisse, Erlebnisse, mitgeteilte Erzählungen, Beschreibungen, Dinge aller Art, für die der Unterricht das Interesse geweckt, der Ort, die Umgebung desselben, der Ausblick auf die weitere Umgebung, die Ortschronik, der Geschichtskalender 2c. 2c. (cfr. auch Knilling, deutsche Schulpraxis 1887 Nr. 36.)

§ 13.

Die Auswahl der Themata und die Vorbereitung.

Nicht alles aber, was diese Fundstätten bieten, ist auch schicklich und passend. Bei der Wahl von Stoffen aus dem kirchlichen Leben muß man die gegebenen Verhältnisse erwägen, wenn die Schüler verschiedener Konfession sind. Nicht minder vorsichtig muß man sein, wenn man Vorkommnisse im Elternhause, Ortsvorgänge, Tagesereignisse u. dgl. behandeln läßt; denn hier ist der Taktlosigkeit Thür und Thor geöffnet. Nichts von Politik — nur ein harmloses Beispiel! Angenommen, es hat in einem benachbarten Dorfe gebrannt, so kann „der gestrige Feuerlärm“ ganz gut den Stoff zu einem Aufsatze liefern; brannte es im eigenen Dorfe und lief alles gut ab, so unterliegt die Wahl dieses Stoffes ebenfalls keiner Beanstandung; hat aber im eigenen Dorfe eben ein großes Brandunglück stattgefunden, so wäre es unmenschlich am nächsten Tage hierüber einen Aufsatz schreiben zu lassen. Schweres Unglück, das unsere Mitmenschen eben getroffen, ist kein Stoff für Stilübungen; unser Mitgefühl, unser Takt muß uns unverbieten, solche Stoffe zu wählen. Anderes, was Tag und Stunde mit sich bringen, ist derart trivial, daß es sich schon deshalb zur Verewigung im Stilheft nicht eignet.

Bei der Auswahl des Stoffes muß man daher vorsichtig sein und stets muß man das wählen, was **gerade jetzt** passend, durch Vorausgehendes, eben Vorgefallenes **motiviert** erscheint. Die momentane Situation, die jüngste Zeit, der gestrige oder heutige Tag müssen die Wahl des Themas nahelegen, es muß ganz naturgemäß **aus den eben gegebenen Verhältnissen gleichsam herauswachsen.** Dieses Prinzip läßt sich nun allerdings leichter aussprechen, als konsequent durchführen; um es konsequent durchzuführen, ist eine gewisse Praxis und eine reiche Stoffsammlung notwendig. Man

muß sich daher häufig so helfen, daß man, wo ein unmittelbarer äußerer Anlaß fehlt, von einem glaubwürdigen **inneren** Anlaß ausgeht: dann wächst das Thema ebenfalls aus konkret vorliegenden gegebenen Verhältnissen heraus. Aber **glaubwürdig** muß dieser angebliche innere Anlaß sein; sonst erzielt die ganze Deduktion nicht die beabsichtigte Wirkung.

Hat nun der Lehrer in seinen Fundstätten Umschau gehalten, was er am besten gerade morgen behandeln lassen könnte, was heute gleichsam in der Luft liegt, und hat er sich für einen bestimmten Stoff entschieden, so liegt es ihm ob, **den Aufsatz zunächst selbst zu entwerfen** und so zu stilisieren, wie er ihn gerade braucht. Infolge des Suchens und Prüfens, wird er sich entsprechend disponiert fühlen; durch die stilistische Behandlung des gewählten Stoffes, aber wird er sich für denselben noch mehr erwärmen und sich so in die Stimmung versetzen, nunmehr zündend auch auf die Schüler wirken zu können. Ihm ward die stilistische Behandlung des Stoffes durch die Umschau und die damit verbundenen Erwägungen schließlich selbst ein inneres Bedürfnis, wie kann er sie nun aber auch seinen Schülern zum Bedürfnis machen?

§ 14.

Die Besprechung des Themas mit den Schülern.

Soll sich auch der Schüler mit den Thema befreunden, soll er sich dafür erwärmen, soll die Darstellung auch ihm ein inneres Bedürfnis werden, dann muß dreierlei geschehen:

1. Wir müssen das Thema aus den gegebenen Verhältnissen **herleiten**, damit der Schüler sieht, **wie** er zu seinem Thema kommt;
2. müssen dasselbe durch diese Verhältnisse **motivieren**, damit der Schüler sieht, **warum** er heute gerade dieses und kein anderes Thema behandeln soll;
3. müssen endlich den Zweck der Darstellung angeben, damit er sieht, **wozu** er das Thema behandeln soll.

Wärme und inneres Bedürfnis lassen sich eben nur ganz allmählich hervorrufen, und durchaus verfehlt ist es daher, wie es bisher üblich war, mit dem Thema urplötzlich an den Schüler heranzutreten, ihn mit demselben förmlich zu überrumpeln. Ein solches Verfahren erwärmt nicht, sondern verblüfft; daher starrten die Schüler in der Regel das Thema an und wußten über die einfachsten Dinge wenig oder nichts zu sagen. Knüpft man dagegen an die Verhältnisse an, welche die Aufstellung des Themas veranlaßten, kommt man dann allmählich auf das Thema selbst zu sprechen, stellt man hierauf an die Schüler allerlei Fragen über das Thema, durch die ihr Interesse geweckt und ihnen zugleich zum Bewußtsein gebracht wird,

daß sie wohl einiges (oder auch nichts) über das Thema wissen, daß aber ihr Wissen ein ungenügendes sei, gibt man ihnen endlich den Zweck des Aufsatzes an: so werden sie nicht bloß mit dem wie, warum und wozu ihrer Darstellung bekannt, sondern sie befreunden sich auch allmählich mit dem Thema selbst, erwärmen sich hiefür, und wenn wir nun noch die ganze aus dem Zwecke sich ergebende Disposition aus ihnen herauslocken, und wenn sie so sehen, wie der Aufsatz zu gestalten ist, dann wird ihnen auch die Anfertigung der Darstellung zu einem inneren Bedürfnis, sie freuen sich darauf, das Gehörte nun niederschreiben zu dürfen und arbeiten mit Lust und Liebe, weil wir sie erwärmt, ihnen den ganzen Stoff gleichsam spielend beigebracht und alle Schwierigkeiten, die in der Sache liegen, gehoben haben.

Ein solcher Aufsatz wächst alsdann aus den eigenartigen gegebenen Verhältnissen förmlich heraus, und er hat eine wahre Veranlassung und einen wahren Zweck, z. B. etwas niederzuschreiben, damit man es später wieder nachlesen könne, sich selbst das Wichtigste, Interessanteste, Wissenswerteste über einen Gegenstand zu notieren, Gehörtes kurz zusammenzufassen, um es leicht merken zu können u. s. w. So wird das Aufsatzmachen dem Komponieren im praktischen Leben durchaus ähnlich. Denn im praktischen Leben hat jeder Aufsatz ebenfalls eine Veranlassung, die aus den gegebenen Verhältnissen, in denen sich der Stilist befindet, herauswächst; jeder Aufsatz hat ferner einen sonderheitlichen Zweck, der mit diesen Verhältnissen zusammenhängt, und nach diesem Zwecke richtet sich die ganze Komposition des Aufsatzes, Inhalt und Stilisierung: so gewöhnt die Schule ihre Zöglinge von anfang an an die **Praxis des Lebens,** die Schulaufsätze werden eine **wirkliche Vorschule** für diese Praxis und die bisher bestehende **Kluft zwischen Schule und Leben ist überbrückt!**

Man merke daher folgende kurze Anleitung:

1. **Knüpfe** bei der Aufstellung des Themas stets **an die Veranlassung an** und **leite das Thema** aus den **veranlassenden** gegebenen Verhältnissen **her!**

2. **Wecke das Interesse, die Wißbegierde** der Schüler **durch Fragen,** deren Beantwortung ihnen zum Bewußtsein bringt, daß ihre Kenntnisse noch mangelhaft seien, und daß es interessant sei, weitere Belehrung und Aufklärung zu vernehmen!

3. Nenne endlich den **Zweck,** dem ihr Aufsatz dienen soll und **locke** von diesem Zwecke aus, **Disposition und Ausführung aus ihnen heraus!**

§ 15.

Die Aufsatzsammlung des Schülers.

Um endlich den Schülern noch ein weiteres Interesse für die zu fertigenden Aufsätze einzuflößen und die Frage: „Wozu Aufsätze machen, die niemand liest?" aus der Welt zu schaffen, werden wir zu ihnen mit Gebele sagen:

„Die Aufsätze, die wir fertigen, werden gesammelt und schließlich in ein Buch zusammengebunden, das ein Erinnerungs- und Nachschlagebuch für spätere Zeiten sein soll.

Den Inhalt dieser „Aufsatzsammlung" werden wir auf der ersten Seite durch die Überschrift spezialisieren: Sammlung schöner Erzählungen, denkwürdiger Aufzeichnungen, interessanter Beschreibungen, lehrreicher Abhandlungen u. s. w.

Machen wir es so, dann hat das Aufsatzschreiben vom ersten Anfang an einen den Kindern einleuchtenden realen Endzweck und jeder einigermaßen strebsame Schüler wird an seiner Aufsatzsammlung und an ihrer Vergrößerung Freude haben und sie wie ein Heiligtum hochhalten. Aber die Themata und Aufsätze müssen dem stolzen Titel auch wirklich entsprechen: sie müssen schön, denkwürdig, interessant, lehrreich sein — und interessant muß der ganze Unterricht erteilt werden. Dann ist das Deutsche aber auch eines der dankbarsten aller Fächer und wer diesen Unterricht recht zu geben versteht, wird von begeisterten Schülern, wie ein Vater wie ein geheiligtes Orakel, verehrt werden. Um die Aufsatzsammlung aber werden sich nicht bloß die Schüler selbst bekümmern, auch Geschwister und Eltern werden sich dafür interessieren und bis in späte Tage wird diese Sammlung ein **Familienbuch** bleiben, in dem man gelegentlich gerne nachschlägt und dem man noch manche weitere interessante Notiz hinzufügen wird.

§ 16.

Die Mustersammlung des Lehrers.

Der Lehrer selbst aber wird sich ebenfalls eine Sammlung anlegen. Er wird alle Themata auf losen Blättern ausarbeiten, diese Aufsätze nach den Beobachtungen, die er beim Unterrichte macht, verbessern und sie sorgfältig aufbewahren. Sie werden ihm ein höchst wertvolles Material für spätere Zeiten werden, ein Schatzkästlein, aus dem er hervornehmen kann, was der Augenblick gerade verlangt. Um die Vermehrung dieser Schätze wird er eifrig besorgt sein. So oft er eine interessante Beschreibung, Abhandlung, Berichterstattung u. s. w. liest, wird er die kleine Mühe nicht scheuen, sondern das Gelesene schnell zu einem Aufsatze für seine Schüler verarbeiten; so wird nicht nur

er selbst sich fortbilden und seinen Stil immer mehr verbessern, er wird auch nie um Stoffe verlegen sein — sein Schatzkästlein hilft aus, wenn er gerade nicht Zeit hat, einen neuen Aufsatz zu entwerfen. Enthält es aber nicht, was gerade jetzt am Platze wäre, so enthält es gewiß verschiedene Muster, nach denen sich mit geringem Zeitaufwand rasch das eben Passende stilistisch nachbilden läßt. Natürlich darf der Lehrer auch gedruckte Mustersammlungen benützen; er hüte sich aber vor dem koupierten Stil, der hier vielfach herrscht, lasse ja keine Aufsätze nachbilden, die bloße Aneinanderreihungen von Sätzen sind, und fliehe das triviale Zeug, daß hier meist geboten wird. Unsere Mustersammlungen müssen noch ein ganz anderes Aussehen bekommen, wenn sie praktisch verwendbar werden sollen; jederzeit aber wird der Lehrer die Musterbeispiele dem lokalen und momentanen Bedürfnisse erst anpassen müssen.

§ 17.

Abschluß und Überleitung.

So wichtig indessen didaktische Kunst für jeden Unterrichtsbetrieb ist, so ist sie gleichwohl für sich allein noch nicht hinreichend, um den Erfolg zu sichern. Ein zweites Erfordernis ist vielmehr, daß jeder Unterricht auch nach einer ganz bestimmten, in seinem Wesen begründeten Methode erteilt werde; es erwächst uns daher jetzt die Aufgabe, die naturgemäße Methode, nach der der Stilunterricht zu gestalten ist, näher zu entwickeln.

III. Kapitel.

Der Stilunterricht ein Unterricht in einer Kunst.

(Methodik.)

§ 1.

Die drei allgemeinsten methodischen Grundsätze.

Ist der Stilunterricht ein Unterricht in einer **Kunst**, so ergeben sich aus dieser sonderheitlichen Bestimmung sofort drei Folgerungen, die für den ganzen methodischen Betrieb von prinzipieller Bedeutung sind:

1. Grundsatz: **Der Stilunterricht darf nicht rein theoretisch betrieben werden.**

So wenig jemand das Hobeln lernen wird, wenn man ihm auch noch so eingehend auseinandersetzt, wie der Hobel eingerichtet sei, welche Bestimmung jeder Bestandteil desselben habe, wie man ihn ferner handhaben müsse 2c.; so wenig jemand das Schwimmen lernen wird, wenn er auch eine noch so ausführliche Abhandlung über die Schwimmkunst durch-

studiert: ebenso wenig lernt ein Schüler das Aufsatzmachen, wenn man ihn bloß theoretisch darüber belehrt. Das erscheint so selbstverständlich, daß man es fast absurd finden könnte, hierüber nur ein Wort zu verlieren. Und dennoch kostet es jedem angehenden Lehrer unendlich viel Mühe, zu begreifen, daß die Schüler durch bloß theoretische Auseinandersetzungen um nichts klüger werden, und mancher braucht Jahrzehnte, bis er über diese Illusion hinwegkommt. So hörte ich oft schon junge Lehrer sagen: „Jetzt habe ich den Schülern alles so schön auseinandergesetzt, habe ihnen stundenlang erklärt, was sie zunächst thun müssen, was dann u. s. w., und wie sie alles machen müssen — und doch war alles wieder umsonst!" Natürlich! Wie sollte es auch anders sein? Darin liegt ja gerade der Fehler, daß der Herr Kollega den Schülern alles „so schön auseinandergesetzt", „stundenlang erklärt" hat! Gesetzt, die Schüler hätten wirklich jedes Wort verstanden und behalten, so hätten sie von der ganzen Sache immer erst ein Wissen; vom Wissen zum Können aber ist noch ein weiter Weg. Das Wissen befähigt noch lange nicht zum Können; darum ist theoretische Belehrung in einem Unterricht, bei dem es sich um ein Können handelt, stets fruchtlos. Eben darum weiß auch der Schüler mit sog. „Winken" nichts anzufangen, und durchaus vergeblich ist es, „immer wieder darauf hinzuweisen, daß die Ausarbeitung im Grunde aus drei verschiedenen Thätigkeiten besteht, die die Alten mit den Namen: inventio, dispositio und elocutio bezeichneten" (Deinhart in Schmids Enzyklopädie). So lernt kein Schüler komponieren, auch wenn man stundenlang in ihn hineinpredigt. Geradezu lächerlich ist es daher auch, wenn Buchhändler Aufsatzsammlungen den Abiturienten empfehlen als „vorzüglichstes Hilfsmittel für jeden, der sich in kurzer Zeit (!) Fertigkeit und Gewandtheit im Anfertigen deutscher Aufsätze anzueignen wünscht." Der Schüler ist nach der Lektüre einer solchen Aufsatzsammlung ebenso klug, wie ein Bäuerlein, das aus der Gemäldegallerie kommt. **Bloße Anschauung und theoretische Belehrung nützen dem Schüler nichts.** Darum hat auch die Schul- und die Privatlektüre für das stilistische Können wenig Wert — man kann durch fleißige Lektüre gedanken- und wortreicher werden; man gewinnt dadurch res et verba: aber gerade das, um was es sich vornehmlich handelt, das Komponieren, die Kunst, das Erworbene nun auch stilistisch zu verwerten, lernt man durch Lektüre nicht. Nur Übung macht den Meister — aber Übung allein thut es wieder nicht.

2. Grundsatz: **Der Stilunterricht darf nicht rein praktisch betrieben werden.**

In einer ähnlichen Täuschung, wie die Theoretiker, sind nämlich auch die sog. Praktiker befangen: „Nur Übung!" ist ihr Schlagwort, und lediglich durch fortgesetze Übung glauben sie den Schüler allmählich zur Kunst des stilistischen Darstellens befähigen zu können.

Zu dieser Anschauung kommen meist auch diejenigen, welche nach jahrelanger Irrfahrt endlich zur Überzeugung gelangen, daß mit theoretischen Belehrungen nichts zu erzielen sei; der Mensch fällt eben aus einem Extrem ins andere. Nun kann man durch Übung allerdings eine gewisse handwerksmäßige Fertigkeit sich aneignen: durch Übung lernt man auch das Hobeln, das Schwimmen ꝛc., es frägt sich nur, wie! Denn Übung allein macht noch keinen Meister. Auch dem Stümper fehlt es ja nicht an Übung und doch bleibt er zeitlebens ein Stümper. So werden auch **durch fortgesetzte Aufsatzübungen wenn sonst nichts dazukommt, nur stilistische Stümper herangezüchtet,** die nie über eine bloß handwerksmäßige Routine in der Behandlung einzelner Stilgattungen hinauskommen. Das stilistische Darstellen ist eben kein bloßes Können, sondern eine Kunst; durch eine lediglich schablonenmäßige praktische Schulung ist daher das Ziel des Stilunterrichts nicht zu erreichen: der Stilist muß auch ein theoretisches Verständnis dessen, was er thut, sich aneignen, muß jeden Fall nach seiner Individualität behandeln und mit den gegebenen Verhältnissen rechnen lernen. Vom bloß handwerksmäßigen Können bis zur Kunst ist daher noch ein weiter Weg.

Dilemmatische Lösung.

Wir stecken nun in einem Dilemma! Theoretische Belehrung taugt nichts, und doch ist ohne Kenntnis der Theorie eine über das bloß Handwerksmäßige hinausgehende Praxis nicht möglich; lediglich praktische Übung taugt wieder nichts, und doch wird nur durch Übung praktische Fertigkeit erreicht. Eines ist daher so notwendig, wie das andere: denn ohne Fertigkeit gibt es kein Können, ohne Verständnis keine Kunst. Wir kommen daher zu dem einheitlichen Schlußsatz: Der Lehrer des Stilunterrichts darf weder einseitig und ausschließlich Theoretiker, noch lediglich Praktiker — er muß vielmehr zugleich **Theoretiker und Praktiker** sein: **Belehrung und Übung müssen im Stilunterricht Hand in Hand gehen.**

Neues Dilemma.

Doch auch das genügt noch nicht, um richtige Stilisten heranzubilden. Schon wenn wir das bloß handwerksmäßige Können betrachten, muß es uns auffallen, daß die Mittelmäßigkeit und das Stümpertum vorherrschend sind — und doch wird jeder Lehrling von seinem Meister belehrt und in den verschiedenen Arbeiten des betreffenden Handwerks geübt. Belehrung und Übung allein genügen daher nicht einmal, um es in einem bloß handwerksmäßigen Können zur Meisterschaft zu bringen. Es muß zu diesen gegensätzlichen Momenten daher offenbar ein drittes noch hinzukommen, das mit beiden verwandt und doch auch wieder von beiden verschieden ist: **die methodische Unterweisung.** Und in der That ohne streng methodische Unterweisung ist im Stilunterricht, wie im Handwerk, Belehrung und Übung umsonst: **nur durch methodische Anleitung,**

mit welcher Belehrung und Übung Hand in Hand gehen, lassen sich richtige Stilisten heranbilden. Der Lehrer des Stils muß daher nicht bloß Theoretiker und Praktiker, sondern vor allem auch **Methodiker** sein, wenn er Erfolge erzielen will.

So erhalten wir den dritten und letzten methodischen Grundsatz:

3. Grundsatz: **Im Stilunterricht müssen methodische Unterweisung, theoretische Belehrung und praktische Übung Hand in Hand gehen.**

§ 2.

Die methodische Unterweisung in einer Kunst.

Um nun zu ergründen, wie die mit der Belehrung und Übung zu verbindende methodische Unterweisung beschaffen sein und nach welcher Methode mithin der Stilunterricht naturgemäß erteilt werden muß, müssen wir den Weg betrachten, auf welchem man es in einer **Kunst** zu einer gewissen Meisterschaft bringt. **Eine Kunst erlernt man nun durch Zusehen, Zergliedern und Abmerken, Nachahmen und Üben.** So sieht der Knabe den Clown im Zirkus ein Rad schlagen; er merkt es ihm ab, wie man das macht (beachtet, wie er anfängt, was er dann thut ꝛc.), ahmt das Gesehene zu Hause nach und wird es nach verschiedenen mehr oder weniger mißlungenen Versuchen durch Übung schließlich soweit bringen, daß auch er ein Rad schlagen kann. Sollen wir daher jemand in einer Kunstfertigkeit methodisch unterweisen, so müssen wir ganz ähnlich zu Werke gehen:

1) Wir müssen dem Anfänger die Sache zunächst **vormachen** und ihn zusehen lassen, wie man verfährt.
2) Dabei müssen wir ihm das Verfahren zergliedern, ihn über die einzelnen Thätigkeiten **belehren,** aufklären.
3) Sodann müssen wir ihn zur Nachahmung **anleiten,** ihn successive in den einzelnen Kunstgriffen unterweisen.
4) Seine **Nachahmungsversuche** aber müssen wir Schritt für Schritt **überwachen,** damit er nichts verkehrt mache und sich nichts verkehrtes angewöhne.
5) Hierauf müssen wir ihm das, was er unter unserer Anleitung versucht hat, so lange **üben** lassen, bis er unter unserer Führung, Anleitung und Überwachung eine gewisse Sicherheit und Fertigkeit erlangt hat.
6) Durch weitere Übungen, bei denen wir uns jedoch allmählich **mehr und mehr zurückziehen,** muß er alsdann allmählich selbständig gemacht werden.
7) Endlich muß unser Zögling das Erlernte **ohne jede Anleitung und Mithilfe** weiter üben, eventuell die er-

langte Kunstfertigkeit auf die verschiedenartigste Weise erproben, um zu selbständiger Meisterschaft zu gelangen.

Auf solcher Praxis beruht die Unterweisung in jeder Kunst; auch im Stilunterricht müssen wir daher **so und nicht anders** zu Werke gehen, da es sich auch hier darum handelt, Schüler in einer **Kunst** zu unterweisen.

§ 3.

Die Methode des Stilunterrichts.

1. Vom Vormachen und Zusehenlassen.

Aller Aufsatzunterricht muß demnach als Unterricht in einer Kunst notwendig **mit einer Art Anschauungsunterricht, mit Vormachen, Zeigen, Zusehenlassen beginnen.** Der Schüler ist ja auch auf dem Gebiete des stilistischen Darstellens noch völlig ein Neuling: er hat keinen Begriff vom Komponieren und Stilisieren, die stilistische Ausdruckweise ist ihm noch gänzlich unbekannt, er weiß nicht einmal, was eine stilistische Darstellung ist; auf anschaulichem Wege müssen wir ihm daher die ersten Begriffe von diesen Dingen beibringen.

Dies kann nun auf zweierlei Weise geschehen: wir können ihm **fertige Musterbeispiele** vorlesen, sie mit ihm besprechen und sie alsdann unter unserer Leitung und Anleitung von ihm **nachahmen (reproduzieren) lassen;** oder wir können **einfache Musterbeispiele vor seinen Augen und durch seine Mitwirkung Schritt für Schritt entstehen lassen,** so daß er schon in der ersten Stunde sieht, wie man beim Komponieren und Stilisieren Schritt für Schritt vorgeht, und wie so allmählich ein Aufsatz entstehe. Das letztere Verfahren ist ungleich instruktiver, als das erstere, erfordert aber auch größere didaktische Geschicklichkeit und mehr Vorbereitung, während das erstere Verfahren auch von einem minder geschickten Lehrer bequem gehandhabt werden kann.

2. Von der Belehrung.

Anschauung ohne Belehrung hat aber geringen Wert; wir müssen den Schüler daher über das, was wir thun, auch Schritt für Schritt **belehren, aufklären.** Diese Belehrung darf aber keine theoretische sein; eine solche wäre völlig fruchtlos und jedes Wort wäre umsonst. **Wir dürfen daher nicht in den Schüler hineindemonstrieren, sondern müssen alles,** was wir ihm zum Bewußtsein bringen und verständlich machen wollen, durch entsprechende Fragen **aus ihm herauslocken:** nur was er selbst gefunden, wird sein geistiges Eigentum.

Völlig verfehlt ist daher z. B. das Verfahren, das Deinhart in Schmids Enzyklopädie Bd I S. 297 empfiehlt. Er sagt: „Wäre z. B. eine Charakteristik zu liefern, so hätte der Lehrer deutlich zu machen, was man unter Charakter zu verstehen hat, wie er sich kund thut und

zur Erscheinung kommt, auch wohl auf gute Charakteristiken, die den Schülern zugänglich sind, hinzuweisen." Diese ganze Anleitung taugt nichts: das wäre rein theoretische Belehrung, durch die der Schüler um nichts klüger würde. Statt mit dem Schüler eine Charakteristik zu entwerfen, und vom Zweck, der erreicht werden soll, ausgehend, aus dem Schüler den ganzen Inhalt dieser Charakteristik herauszulocken, und ihn so auf anschaulichem Wege und unter direkter Anleitung mit einer Charakteristik und ihrer Komposition bekannt zu machen, dann nach diesem oder mehreren solcher Muster andere Charakteristiken nachbilden zu lassen, wird hier von dem Inhalte einer Charakteristik gesprochen, ehe der Schüler noch eine gesehen hat, es werden Begriffe entwickelt, zu denen der Schüler erst nachträglich die konkreten Anschauungen sich suchen soll, und der Schüler wird auf Musterbeispiele hingewiesen, die ihn wieder nichts lehren, weil der belehrende, aufklärende und anleitende Lehrer nicht neben ihm steht. Es kann daher nicht oft genug gesagt werden: bloß theoretische Belehrung ist stets völlig wertlos.

Die Belehrung muß aber mit dem methodischen Stufengang Schritt halten. Man darf daher die Schüler nicht gleich in der ersten Stunde über alles Mögliche belehren wollen, das wäre durchaus verfehlt; die Belehrung hat sich vielmehr **immer nur auf das zu beschränken, was gerade zu wissen notwendig ist,** darf nie der Praxis vorauseilen, sondern muß ihr stets folgen, darf nie das, was erst geschehen soll, sondern immer nur das, was schon geschehen ist, aufklären. In der ersten Zeit muß daher der Stilunterricht rein praktisch erteilt werden, die Belehrung muß sich nur auf das Notwendigste beschränken; erst später und nur ganz allmählich darf sie schrittweise weiteres zur Sprache bringen.

3. Von der Anleitung.

Da es sich im Stilunterricht nicht um Vermittlung eines Wissens, sondern um Befähigung zu einem Können handelt, so muß sich mit der Belehrung auch **Anleitung** verbinden; denn das Wissen befähigt noch lange nicht zum Können. Wer bloß belehrt, aber nicht angeleitet ist, macht gleichwohl alles verkehrt und macht es auch nicht besser, wenn man ihn nachträglich auszankt — **zum Können muß man eben angeleitet werden.** Wir müssen daher zu allem, was die Schüler thun sollen, die nötige Anleitung geben: müssen ihnen zeigen, wie man alles macht, müssen es ihnen vormachen und es nachmachen lassen, müssen ihnen dabei nachhelfen, sie durch Fragen auf das, was sein oder geschehen soll, hinführen, alles aus ihnen herauslocken, es von ihnen selbst finden lassen. Nie aber darf die Anleitung in theoretische Belehrung ausarten: man darf daher nicht über das, was geschehen soll, einen längeren Vortrag halten, darf nicht alles lang und breit auf einmal auseinandersetzen — das wäre

keine Anleitung, sondern wieder völlig zwecklose theoretische Belehrung. Die Anleitung muß möglichst kurz, klar und anschaulich sein, und darf nicht auf einmal, sondern muß Schritt für Schritt gegeben werden. Instruktiv wird sie namentlich dadurch, daß man nicht bloß zeigt, was und wie etwas zu machen sei, sondern auch was und wie etwas nicht gemacht werden dürfe, daß etwas so und nicht so zu machen sei.

4. Von der Nachahmung.

Auf der Anschauung, dem Zusehen oder Zuhören und dem Nachahmen beruht der erste Schritt zu jedem Können. Auch das stilistische Können, das Komponieren und Stilisieren, muß durch Zusehen, anschauliche Unterweisung und **Nachahmen** allmählich erlernt werden.

Die Nachahmung muß aber **überwacht** werden, sonst wissen sich die Schüler trotz Anleitung und Musterbeispiel nicht zu helfen, machen vieles verkehrt und gewöhnen sich Fehler an, die schwer wieder auszurotten sind. **Alle Aufsätze müssen daher in den ersten Jahren unter direkter Anleitung und Überwachung in der Schule selbst gefertigt werden**; nur so wird es uns gelingen die Schüler von anfang an Abwechslung im Ausdruck, in der Konstruktion und im Satzbau, an Verbindung und entwickelnde Darstellung **zu gewöhnen** und somit das Gefühl für diese und andere stilistische, kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten in ihnen zu wecken und allmählich auszubilden. Wer dagegen die Aufsätze in der Schule nur bespricht und die Ausführung zu hause fertigen läßt, züchtet alle möglichen Stil- und Kompositionsfehler förmlich groß und zwingt die Schüler, von anfang an unselbständig zu werden. Denn da sie sich in ihrer kindlichen Ungeschicklichkeit vielfach nicht zu helfen wissen, so suchen sie naturgemäß den Rat und die Beihilfe ihrer Eltern, Geschwister 2c. Bald finden sie es alsdann bequemer, statt selbst nachzudenken, sich den ganzen Aufsatz möglichst in die Feder diktieren zu lassen, und so führt dieses Verfahren nicht bloß dazu, daß das Gefühl für stilistische und kompositionelle Notwendigkeiten nicht entwickelt wird, sondern auch dazu, daß die Schüler unselbständig und denkfaul, und mithin gründlich verdorben werden. Es hilft auch nichts, einige Aufsätze in der Schule fertigen lassen; durch einige Aufsätze bekommen die Schüler noch kein Gefühl für das, was stilistisch und kompositionell notwendig ist — das Haus, wo jeder Unberufene in die Arbeit pfuscht, verdirbt sofort wieder alles, was die Schule gutgemacht hat, und in kurzer Zeit ist den Schülern ein Aufsatz nichts weiter, als eine bloße Aneinanderreihung von Sätzen über den betreffenden Gegenstand — die stilistische Korruption ist damit besiegelt.

Wiederholt schon wurde daher von praktischen Schulmännern (vgl. z. B. Kehr a. a. O. S. 30) betont, daß die Aufsätze anfangs in der

Schule und unter direkter Anleitung von seite des Lehrers gefertigt werden sollen; Lehrer Knilling in Traunstein aber hat erst jüngst in der „deutschen Schulpraxis" (7. Jahrgang 1887 Nr. 36—38) einen ganz vorzüglichen Artikel über das direkt anleitende Lehrverfahren veröffentlicht, der die Schattenseiten des üblichen Betriebes gebührend geißelt. Er weist in demselben darauf hin, wie stümperhaft die deutschen Aufsätze der Schüler seien, wie sie von Verstößen gegen die Grammatik, Orthographie und Stilistik nur so strotzen, weil man die Schüler beim Niederschreiben ihrer Aufsätze ganz und gar sich selbst überlasse. „Ja, es erhält fast den Anschein, fährt er fort, als wäre es seither Grundsatz gewesen, Rechtschreiben durch Falschschreiben zu lehren, und als hätte man es als ersprießlichstes Mittel zur Erreichung unseres Unterrichtszieles angesehen, dem Schüler recht viele Gelegenheit zur Versündigung an der Muttersprache zu geben ..... Man bildet sich ein, der Schüler könne nicht selbständig werden, wenn man ihn nicht auf eigene Faust die gröbsten orthographischen, grammatikalischen und stilistischen Fehler machen läßt .... Beim Schönschreiben gestattet man den Schülern nicht die geringste Freiheit; zur Fertigkeit im stilistisch richtigen und schönen Ausdruck dagegen sollen sie gelangen, indem man ihnen möglichste Ungebundenheit im — Fehlermachen einräumt." So kommt auch Knilling zu dem Resultat, daß es **richtiger** sei, **Fehler zu verhüten, als zu verbessern,** und daß daher die Ausführung der Aufsätze **unter direkter Anleitung in der Schule** vorzunehmen sei.

5. Von der Übung.

Sicherheit und Fertigkeit in einem Können wird nun aber **nur durch Übung** erworben: **in jeder Stilstunde muß daher ein neuer Aufsatz gefertigt werden.** Durch diese unausgesetzte Übung muß der Schüler allmählich mit dem Kompositionsverfahren vertraut werden; wir dürfen ihm dieses nicht andemonstrieren, er muß es vielmehr **durch** die Praxis und **aus** der Praxis allmählich erlernen: wir müssen es ihm **angewöhnen.** Nächster Zweck der Übung ist also **Gewöhnung.**

6. Vom Übergang zu eigenen Versuchen.

Soll indessen der aus der Schule entlassene Volksschüler nicht trotz aller Übung und methodischen Schulung jedem praktischen Falle, der an ihn herantritt, verblüfft und ratlos gegenüberstehen, dann dürfen wir nicht bei bloßen Reproduktionen und Darstellungen, die unter direkter Anleitung gefertigt werden, stehen bleiben, sondern **müssen bereits an der Volksschule Übungen in völlig selbständigen eigenen Versuchen veranstalten.** Wer sich nie selbständig im Komponieren und Stilisieren versucht hat, der ist auch unfähig, sich selbst zu raten, wenn der Lehrer nicht mehr hinter ihm steht. Durch die überwachten freien eigenen Versuche muß daher die Kluft zwischen Schule und Leben

vollends überbrückt werden. Da nun aber Reproduktionen und eigene Versuche — Aufsätze, die unter direkter Anleitung gefertigt werden, und völlig selbständige Aufsätze Gegensätze sind, so kann man von dem einen zum andern ohne Vermittlung nicht gelangen, und ist daher eine **Übergangsstufe** notwendig.

Selbständiges Arbeiten setzt Bekanntschaft und Vertrautheit mit dem Verfahren und den Gesetzen der Kunst voraus. Haben daher durch die bisherigen Übungen die Schüler das Kompositionsverfahren zunächst auf rein praktischem Wege kennen gelernt, so wird es jetzt unsere Aufgabe sein, ihnen dasselbe und die wichtigsten Stilgesetze allmählich zum Bewußtsein zu bringen, ihnen auch ein gewisses theoretisches Bewußtsein und Verständnis für das, was sie bisher ohne Kenntnis der Theorie thaten, beizubringen. Wir müssen sie daher jetzt **systematisch in der Kompositions- und Stilisierungslehre unterweisen,** so daß sie allmählich mit vollem Bewußtsein von der zu lösenden Aufgabe ausgehen, sich dieselbe klar machen, dann, vom Zweck und der Entwicklungsidee geleitet, mittelst fragender Meditation die Disposition entwerfen, endlich bei der Ausführung auf Abwechslung, Verbindung und entwickelnde Darstellung acht haben. **Das ist aber auch alles, was sie zu wissen brauchen** — das ist **die ganze Kompositionslehre,** die wir ihnen beizubringen haben. Alles weitere müssen wir dem sich allmählich mehr und mehr ausbildenden instinktiven Gefühle überlassen, wie ja auch der Praktiker meist nur jene wenigen Punkte beachtet, im übrigen aber seinem instinktiven Gefühle folgt. Die Hauptsache beim Stilunterrichte ist daher immer die **Gewöhnung,** nicht die Belehrung, und gänzlich verfehlt wäre es, die Schüler über alle möglichen Stilgesetze aufklären zu wollen.

Haben wir aber die Schüler allmählich daran gewöhnt, so, wie gesagt, zu werke zu gehen, und bei der Ausführung auf Abwechslung, Verbindung und Entwicklung zu achten, **dann müssen wir uns allmählich zurückziehen und die Schüler mehr und mehr sich selbst überlassen.** Fortan werden wir daher nur mehr die Disposition gemeinschaftlich in der Schule entwerfen, die Ausführung aber zu hause oder als sog. „stille Aufgabe“ ohne weitere Anleitung in der Schule fertigen lassen; endlich werden wir uns auch beim Entwurfe der Disposition immer passiver verhalten und schließlich Disposition und Ausführung ganz und gar dem Schüler überlassen.

Bei jedem derartigen Schritte müssen wir aber die ersten Arbeiten notwendig in der Schule selbst unter unserer Überwachung fertigen lassen, damit wir noch nachhelfen, belehren und anleiten können, und erst, wenn wir sehen, daß die Schüler alles richtig verstanden haben und sich wirklich selbst zu helfen wissen, dürfen wir dieselben sich selbst überlassen.

7. Vom völlig freien Aufsatze.

Da Sicherheit und Fertigkeit nur durch Übung zu erzielen ist, muß auch das Anfertigen völlig freier Aufsätze sorgfältig und vielfach **geübt** werden. Anfangs werden wir noch anleiten, sehr bald aber nur mehr die Rolle eines Mentors und Korrektors spielen; denn wenn wir die Schüler nie völlig selbständig arbeiten lassen, dann werden sie auch nie selbständig.

Naturgemäß werden wir von den Schülern **nur ganz kurze einfache Darstellungen** verlangen, also ja nicht langatmige Schilderungen oder schwierige Abhandlungen, überhaupt keine förmlichen Abhandlungen, sondern schlichte Berichte, kleine Erzählungen und Beschreibungen, namentlich aber Briefe und Geschäftsaufsätze, die den Anforderungen des späteren Lebens entsprechen. Von sogenannten eigenen Produktionen aber kann nicht einmal am Gymnasium die Rede sein: im zweiten Dezennium des Lebens produziert noch niemand viele eigene Gedanken; daher sind auch die Absolutorialaufsätze der Schüler an den Mittelschulen durchwegs nichts anderes als einigermaßen selbständige Reproduktionen dessen, was bereits in früheren ähnlichen Aufsätzen behandelt wurde, oder dem Schüler durch den Unterricht, durch Privatlektüre, zufällige eigene Erfahrung 2c. bekannt ist. In der Volksschule aber müssen wir bei diesen freien Versuchen außerdem noch die ganze Unbeholfenheit der Schüler im Ausdruck, in der Grammatik und Orthographie mit in den Kauf nehmen; das ist ganz selbstverständlich — die Aufsätze unbeholfener, unreifer Kinder können keine stilistischen Meisterwerke sein. Aber **eines** müssen diese Arbeiten verraten: **die methodische Schulung!** Wir müssen sehen, daß der Schüler sich zu helfen weiß, daß er weiß, wie man beim Komponieren zu werke gehen muß, und daß er auch für stilistische, kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten wenigstens ein Gefühl hat; kurz sein Aufsatz darf nicht ein bloßes Gefasel und lediglich eine Aneinanderreihung von losen Sätzen sein, er muß vielmehr als eine **Entwicklung** erscheinen, in der alles auf den **Zweck**, dem er dienen soll, **berechnet** ist. Das ist aber nicht die Frucht der Belehrung, auch nicht die Frucht bloßer Übung, sondern die Frucht methodischer Unterweisung, **systematischer Gewöhnung,** wirklicher Schulung.

§ 4.

Kritik des bisherigen methodischen Betriebes des Stilunterrichtes.

Vergleichen wir nun mit dieser im Wesen des Stilunterrichtes begründeten Methodik das, was man bisher im Stilunterricht getrieben, so wird es uns nicht schwer fallen, das Verkehrte und Unrichtige des bisherigen methodischen Betriebes klar zu erkennen. Das muß aber auch zur Sprache gebracht und klargestellt werden, weil man sonst immer

wieder Verkehrtes für richtig hält und nicht von alten Gepflogenheiten läßt, die entweder das Resultat beeinträchtigen, oder geradezu alles wieder verderben.

Vor allem ist als großer Unfug zu tadeln, daß man die Stilstunden zu allen möglichen Übungen benützte, die keine Aufsatzübungen sind, und daß man so die Zeit vielfach nutz- und zwecklos vertrödelte. Nehmen wir so eine Methodik für Volksschulen zur Hand, so werden oft seitenlang die verschiedensten Denk-, Sprech-, Sprach-, Orthographie- und Grammatikübungen als passende „Vorübungen" für den Aufsatzunterricht empfohlen; wer aber so etwas empfiehlt, weiß offenbar gar nicht, um was es sich bei diesem Unterricht handelt. Durch solche Übungen lernt niemand das Aufsatzmachen — das lernt man nur **durch Aufsatzmachen und methodische Anleitung hiezu. Schon in der ersten Stilstunde muß daher ein wirklicher Aufsatz gefertigt werden,** der unter direkter Anleitung und Überwachung zu stande kommt — **die erste Stilübung muß eine Übung im Komponieren sein;** Aufsatz-„Vorübungen" gibt es nicht.

Zu verpönen sind daher auch alle anderen sog. „Vorübungen", wie z. B. die Beantwortung von Fragen, das Erklären von Sprichwörtern und bildlichen Redensarten, die Umwandlung von Gedichten in die Prosa, von Erzählungen in die Brief- oder gar Gesprächsform 2c. 2c. Es wird viel tolles Zeug im Aufsatzunterricht getrieben; aber das tollste, was methodischer Unverstand erfinden konnte, sind sicher derartige Übungen. Unerfahrene Kinder sollen da oft Fragen beantworten, die viel Erfahrung voraussetzen, oder über die sich die Gelehrten nicht einmal klar sind, sie sollen Sprichwörter, sprichwörtliche und bildliche Redensarten erklären, für die sie absolut kein Verständnis haben, und sollen als völlig unbeholfene Anfänger Formveränderungen vornehmen, die eine vollendete Sprachgewandtheit voraussetzen, wenn etwas Gescheides dabei herauskommen soll. Und solch närrisches Zeug wird kritiklos in allen Methodiken empfohlen!

Ebenso wenig taugen etwas alle anderen Formveränderungen, wie z. B. die Kleinschmidt'schen Stilübungen. Wie sollen denn Leute, die von stilistischer Ausdrucksweise und entwickelnder Darstellung noch gar keine Idee haben, die gerade in sprachlicher Beziehung noch so unbeholfen, wie nur möglich, sind, Formveränderungen vornehmen können, und was hat es schließlich für einen Wert, wenn sie die Formveränderungen, die ihnen der Lehrer vorkaut, nachahmen? Will man denn redegewandte Schwätzer heranbilden? Das Aufsatzmachen lernt man auf diesem Wege jedenfalls nicht. Zum Aufsatzmachen gehören nicht bloß verba (Worte), sondern auch res (Sachen, Gedanken); beide aber helfen wieder nichts, wenn das dritte nicht geübt ist: die Kunst der **compositio.** Gerade das aber ist die Hauptsache — hier liegt der **Schwerpunkt des Stilunterrichts.**

Es glaube doch niemand, daß sich das Komponieren so nebenbei von selbst lernt, und daß methodische Unterweisung in dieser Kunst nicht nötig ist! Allerdings genial angelegte und verwandte Naturen fühlen es jeder Sache an, wie sie behandelt und dargestellt werden will; ihnen sagt es ihr feiner Instinkt — das Gros der Menschheit aber ist, wie man aus den stilistischen Gebilden in allen Zeitungen, Zeitschriften und Fachblättern ersehen kann, zum stilistischen Stümpertum verdammt, wenn die Jugend nicht methodisch in der Kunst des Komponierens unterwiesen wird.

Das Allerverderblichste aber ist, den Stilunterricht mit der Bildung kleiner monotoner Sätze über den Gegenstand der Darstellung zu beginnen und die Schüler jahrelang systematisch an den, alles Stilgefühl ruinierenden koupierten Stil zu gewöhnen. So wenig jemand deutsch sprechen lernt, der nie ein deutsches Wort hört, so wenig können Schüler die ganz eigentümliche Sprache der stilistischen Darstellung und das Komponieren lernen, wenn man sie immer nur anhält, schrecklich monotone Sätze mechanisch aneinanderzureihen, ihnen nie richtig stilisierte Musterbeispiele vorführt und sie nie im Komponieren ordentlich schult. Darum sind auch die Dittmar-Krieger'schen Sprachübungen das Verkehrteste, was man nur erfinden konnte. Es war ein durchaus unglücklicher Gedanke, den Stilunterricht auf dem Grammatikunterrichte aufbauen und die Stilisierung der Aufsätze und Musterstücke nach dem Gange der Syntax abzirkeln zu wollen. Trotz aller methodischen Virtuosität, mit der man diesen Gedanken durchzuführen suchte, war doch alles im Prinzip schon verfehlt, alle Musterstücke bekamen eine ganz unerträgliche Stilisierung, die im Schüler das Gefühl für stilistische, kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten im Keime ersticken muß. Das Gesuchte, Unnatürliche und Gekünstelte des ganzen Systems aber ließ sich schließlich trotz aller Kunst nicht mehr verbergen: im 7. Hefte der Ausgabe A (3. Heft der Ausgabe B) tritt dies klar zu tage. Da wollten die Schilderung und die Abhandlung noch untergebracht sein, und doch enthält die ganze Syntax kein Kapitel, aus dem sie sich ableiten, oder an das sie sich naturgemäß auch nur anschließen ließen. So war man gezwungen, wollte man nicht selbst das eigene Prinzip desavouieren, die Schilderung in das Kapitel Beifügesätze hineinzupressen, die Abhandlung aber unter der Firma Umstandssätze des Grundes zur Sprache zu bringen, vermutlich weil bei den Schilderungen schmückende Beifügungen, bei den Abhandlungen Begründungen vorkommen! Vergebens: ein System, das schon im Prinzip verfehlt ist, ist unrettbar verloren; was nicht naturgemäß ist, führt notwendig zu Künsteleien, die vor der Kritik nicht mehr bestehen können. Wohin wir daher blicken, begegnen uns Methoden, die jeder wissenschaftlichen Basis entbehren und in der Praxis nur schädlich wirken müssen. Der gemeinschaftliche Grundfehler des bisherigen methodischen Betriebes aber war der, daß man immer nur einseitig und

ausschließlich die **sprachliche** Seite des stilistischen Darstellens ins Auge faßte und lediglich darauf ausging, Sprachrichtigkeit und Sprachgewandtheit zu erzielen. Dabei übersah man, daß man Unmögliches anstrebte, indem sich beides vor der Zeit nicht erzwingen läßt, und daß die ganze Bemühung zwecklos war, indem mit dieser sprachlichen Schulung für die Stilbildung der Schüler schließlich gar nichts gewonnen ist. Die Aufsätze sollen zwar auch sprachlich korrekt und gewandt sein; weit wichtiger aber ist, daß sie korrekt und gewandt stilisiert seien — die stilistische Korrektheit und Gewandtheit aber hat mit der sprachlichen fast gar nichts zu thun. Es kann jemand sprachlich durchaus korrekt und gewandt sich ausdrücken, und dennoch kann alles, was er schreibt, stilistisch inkorrekt und unbeholfen erscheinen, wie wir dies an dem oben besprochenen Musterbeispiel „der Tisch" sahen, und wie sich dies auch an den Dittmar-Krieger'schen Sprachstücken recht anschaulich verfolgen läßt. Die sprachliche Korrektheit und Gewandtheit beruht eben auf ganz anderen Voraussetzungen, als die stilistische, und es ist eine ganz falsche Identifizierung, eine verhängnisvolle Verwechslung, wenn man beides in einen Topf wirft. Die stilistische Korrektheit und Gewandtheit besteht in der Abwechslung im Ausdruck, in der Konstruktion und im Satzbau, in der Herstellung entsprechender Verbindungen, in der Gestaltung der Darstellung als einer möglichst vollendeten Entwicklung; sie kann daher durch bloße Sprachübungen nicht erworben werden, hat mit der Grammatik sehr wenig zu schaffen und wird durch bloße Grammatikübungen in keiner Weise gefördert. Zu ihr gelangt man vielmehr nur durch methodisch geleitete **Übungen im Aufsatzschreiben,** durch direkte **Anleitung zum Komponieren,** durch allmähliche Weckung und Ausbildung des Gefühls für stilistische, kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten beim Auf- und Ausbau stilistischer Darstellungen. Jeder Aufsatz ist eben nicht ein Konglomerat mechanisch aneinandergereihter, sprachlich korrekter Sätze, sondern eine einheitliche, organische, in sich abgeschlossene Gedankenentwicklung, die auf einen zu erreichenden Endzweck berechnet ist; daher läßt sich die Stilisierungskunst nur durch Übungen im Komponieren und methodische Anleitung hiezu schulmäßig erlernen. Sollen somit im Deutschen bessere Resultate erzielt werden, dann **muß der Schwerpunkt des Stilunterrichtes fortan in die methodische Unterweisung in der Kompositionslehre verlegt werden:** wir müssen die Schüler fortan methodisch im **Auf- und Ausbau** stilistischer Darstellungen schulen, und damit zugleich auch, wenn ich so sagen soll, im **stilistischen** Stilisieren und nicht bloß im **sprachlichen** Ausdruck.

Aber nicht bloß methodisch — der Stilunterricht muß endlich auch systematisch betrieben werden, und aus dem entwickelten methodischen Aufbau schimmert uns bereits die diesem Unterrichte eigentümliche Systematik entgegen, die wir nun noch vollständig zu enthüllen haben.

IV. Kapitel.

Der Stilunterricht ein Unterricht in der Kunst des stilistischen Darstellens.

(Systematik.)

§ 1.

Die drei allgemeinsten systematischen Grundsätze.

Schon Bormann hat es in seiner methodischen Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen gerügt, heute eine Erzählung, morgen eine Beschreibung, das nächstemal eine Abhandlung bearbeiten zu lassen. Ein solches Durcheinander ist durchaus unmethodisch. Zu einer richtigen Methode gehört auch ein entsprechender systematischer Stufengang; die drei allgemeinsten systematischen Grundsätze für den Stilunterricht aber sind folgende:

Da der Stilunterricht ein Unterricht ist, so gilt für seinen systematischen Aufbau zunächst, was für jeden Unterricht gilt:

1) **Der Stilunterricht muß vom Einfachen und Leichtesten zum Komplizierteren und Schwierigeren stetig vorwärts schreiten.**

Näher bestimmt (sonderheitlich modifiziert) erscheint sein systematischer Aufbau durch den Umstand, daß es sich um einen Unterricht in einer Kunst handelt; hieraus ergibt sich als zweiter systematischer Grundsatz:

2) **Der Stilunterricht muß von der Anschauung ausgehen und die Schüler durch methodische Unterweisung in dem Verfahren und den Gesetzen der Kunst allmählich zu selbständiger Ausübung derselben befähigen.**

Individualisiert wird endlich der systematische Aufbau des Stilunterrichts durch den Umstand, daß dieser Unterricht eine Unterweisung in der Kunst des stilistischen Darstellens ist. Hieraus resultiert nämlich als dritter systematischer Grundsatz:

3) **Der Stilunterricht muß von den einfachsten und leichtesten stilistischen Darstellungen allmählich zu schwierigeren und komplizierteren stetig fortschreiten.**

Welche stilistischen Gebilde sind nun am leichtesten zu komponieren, und in welcher Reihenfolge werden demnach die einzelnen Stilgattungen zu behandeln sein?

§ 2.

Die systematische Reihenfolge der zu behandelnden Stilgattungen.

Die einfachsten Stilgattungen scheinen die Erzählung und die Beschreibung zu sein; daher raten die einen Stilmethodiker, den Stilunterricht mit Erzählungen zu beginnen, andere empfehlen kleine, leichte Beschreibungen. Wer hat nun das Richtige? Auf empirischem Wege läßt sich diese alte Streitfrage nie lösen — denn sowohl für das eine, wie für das andere kann man einiges anführen; vom wissenschaftlichen Standpunkt aus aber ist die Frage sofort entschieden:

Da nämlich jede richtige stilistische Darstellung als eine Entwicklung komponiert werden muß, so sind offenbar jene Darstellungen am einfachsten und leichtesten zu komponieren, die sozusagen von selbst sich als Entwicklungen gestalten. Dies ist nun der Fall bei den erzählenden Darstellungen; denn da der Gegenstand jeder Erzählung einen zeitlichen Verlauf hat und eine Entwicklung durchläuft, so braucht der Stilist, um Entwicklung in seine Darstellung zu bringen, Schritt für Schritt nur dem zeitlichen Verlaufe zu folgen — der Gegenstand selbst diktiert ihm alsdann den ganzen Aufbau der Darstellung in die Feder.

Bei Beschreibungen handelt es sich nun allerdings auch öfters um Stoffe, die einen zeitlichen Verlauf haben und bei deren stilistischer Darstellung die Komposition daher ebenfalls sehr einfach sich gestaltet. In den weitaus meisten Fällen aber starrt uns bei Beschreibungen ein regungsloser Stoff an, in den erst durch den Stilisten Leben, Bewegung, stetiger Fortschritt, Entwicklung gebracht werden muß. Die meisten Beschreibungen sind daher ungleich schwieriger zu komponieren, als Erzählungen; dazu läuft der Schüler, wie alle Sprachbücher, die mit Beschreibungen beginnen, deutlich zeigen, bei solchem Anfange fortwährend Gefahr, lediglich Sätze, Aussagen, Behauptungen über den Gegenstand mechanisch aneinanderzureihen und somit Aufsätze zu komponieren, vor denen nicht genug gewarnt werden kann.

Von entscheidender Wichtigkeit aber ist folgendes: Die drei wesentlichen Bestandteile jeder stilistischen Darstellung sind der Stoff (Inhalt), die Anordnung (Komposition) und die Stilisierung. Bei allen erzählenden Darstellungen sind nun dem Stilisten bereits der Stoff **und** die Anordnung gegeben, er braucht nur noch die Stilisierung hinzuzufügen, d. h. in Worte zu kleiden, was Schritt für Schritt geschah. Daher macht auch das Erzählen schon gewandteren Kindern meist keine besondere Schwierigkeit, während es selbst großen Leuten vielfach schwer fällt, die einfachsten Dinge klar und deutlich zu beschreiben. Die **Erzählung** ist daher die **objektivste** aller Stilgattungen; sie erfordert am wenigsten subjektive Kunst.

Die **subjektivste** aller Stilgattungen ist dagegen die **Abhandlung.** Bei der Abhandlung muß nicht bloß die Stilisierung und die Anordnung (Komposition) vom Stilisten selbst geschaffen, es muß meistens auch der ganze Stoff auf heuristischem Wege erst gefunden werden. Darum wissen sich auch Schüler, die keine richtige Anleitung erhalten haben, bei Abhandlungen am allerwenigsten zu helfen: sie starren ihr Thema ratlos an, es erscheint ihnen als eine absolut verschlossene Einheit, es fällt ihnen nicht einmal ein, wie sie ihre Abhandlung passend einleiten könnten, und sie haben ihre liebe Not, auch nur ein paar Gedanken zu finden, die sich über die Sache vorbringen lassen. Während daher die Erzählung die einfachste und leichteste aller Stilgattungen ist, ist die Abhandlung die komplizierteste und schwierigste und gehört somit in der systematischen Reihenfolge der zu behandelnden Darstellungen notwendig ans Ende.

So recht **in der Mitte** zwischen erzählenden und abhandelnden Darstellungen aber stehen die **beschreibenden Aufsätze.** Bei diesen Darstellungen ist nämlich der Stoff noch gegeben: der zu beschreibende Gegenstand ist Objekt einer unmittelbaren Anschauung oder einer Vorstellung; Stilisierung und Anordnung dagegen müssen gesucht werden. Durch ersteren Umstand sind die Beschreibungen daher noch mit den Erzählungen, durch letzteren bereits mit den Abhandlungen verwandt, durch den zweiten Umstand aber von den Erzählungen, durch den ersten von den Abhandlungen verschieden. Die Komposition beschreibender Darstellungen bildet somit den naturgemäßen Übergang von der einfachsten zur schwierigsten Stilgattung: Objekt und Subjekt, Gegenstand und Darsteller haben hier für die Komposition gleiche Bedeutung.

Alle übrigen Arten des stilistischen Darstellens sind nur **Zwischengattungen** oder **Abarten** der erzählenden, beschreibenden und abhandelnden Darstellungen, reihen sich mithin entweder zwischen Erzählung und Beschreibung oder zwischen Beschreibung und Abhandlung ein und bilden die natürlichen Übergänge, oder müssen als Arten der Gattung nach ihrer relativen Schwierigkeit und Kompliziertheit innerhalb der Gattung gruppiert werden. **Briefe** und **Geschäftsaufsätze** aber gehören einem ganz anderen Gebiete des stilistischen Darstellens an, lassen sich daher in den methodischen Rahmen und allgemeinen Stufengang nicht aufnehmen und müssen, vom übrigen Stilunterricht völlig getrennt, gesondert behandelt werden.

§ 3.

Der methodisch-systematische Aufbau des Stilunterrichtes.

Aus allem, was nun erörtert wurde, ergibt sich folgender *methodisch-systematischer Stufengang für den Stilunterricht*:

I. Stufe.

Der Anfangsunterricht.

Der Stilunterricht muß mit ganz einfachen kleinen **Erzählungen** *beginnen, die man entweder vor den Augen der Schüler und unter ihrer Mitwirkung* **entstehen** *läßt, oder ihnen als Musterbeispiele vorerzählt und unter Überwachung und direkter Anleitung* **reproduzieren** *läßt.* Zweck dieser ersten Übungen ist, die Schüler auf rein praktischem, anschaulichem Wege mit stilistischen Darstellungen, ihrer Komposition und Stilisierung *bekannt zu machen* und ihr Gefühl für das stilistisch, kompositionell und ästhetisch Richtige und Notwendige zu *wecken*. (**Stadium des Anschauungsunterrichtes oder der bloßen Reproduktion.**)

II. Stufe.

Die systematische Anleitung zum Komponieren.

Da die Schüler selbständig komponieren lernen sollen, dürfen wir bei Produktionen, die unter fortwährender Mithilfe entstehen, und bei bloßen Reproduktionen nicht stehen bleiben, sondern müssen allmählich anfangen, **die Schüler in die Kompositionslehre einzuführen und in dieser, sowie in der Stilisierungslehre entsprechend auszubilden.** Dies ist die Aufgabe der *zweiten Stufe* des Stilunterrichtes. Da nun in jeder Entwicklung jede nachfolgende Phase durch die vorhergehende bedingt ist und durch sie vorbereitet sein muß, so gliedert sich diese Stufe naturgemäß in folgende *drei Phasen*:

A. Ist der Schüler mit stilistischen Darstellungen, ihrer Komposition und Stilisierung auf rein praktischem, anschaulichem Wege entsprechend bekannt geworden, so wird man *von jetzt an* **jedem Aufsatze die Disposition voranstellen** *und die Ausführungen nach diesen Dispositionen unter direkter Anleitung fertigen lassen.* Durch entsprechende Fragestellung (fragende Meditation) lockt man Schritt für Schritt die ganze Disposition aus dem Schüler heraus, läßt jeden Punkt sofort niederschreiben und hierauf die Ausführung unter direkter Anleitung nach dieser Disposition von den Schülern entwickeln. So werden die Schüler auf rein praktischem Wege auch mit Dispositionen, mit fragender

Meditation und dem ganzen Kompositionsmodus bekannt und allmählich vertraut. (**Stumme Einführung in die Kompositionslehre.**)

B. Sind sie so weit, so wird man eines Tages sagen: das Disponieren sei gar nicht schwer; die Schüler könnten jetzt selbst schon disponieren — sie sollen es nur einmal versuchen! Und von jetzt an wird man die Schüler anhalten, bei jedem Aufsatze durch die ihnen aus der Praxis bekannten Fragen ihre Aufgabe **selbst** zu klären, hierauf, vom Zwecke und der Entwicklungsidee geleitet, unter entsprechender Anleitung, Führung und Überwachung durch fragende Meditation die ganze Disposition **selbst** zu finden, endlich durch passende Ausführungsfragen unter Anleitung und Überwachung jede Disposition möglichst **selbstthätig** auszuführen. (**Systematische Anleitung zum Komponieren.**)

C. Sind die Schüler sodann mit dem ganzen Kompositions- und Ausführungsmodus vollständig vertraut geworden, so wird man sich mehr und mehr **zurückziehen,** statt anzuleiten nur mehr überwachen, korrigieren und nur da noch nachhelfen, wo weitere Nachhilfe noch nötig erscheint; von den Schülern aber wird man allmählich zunächst **völlig selbständige Ausführungen,** dann endlich auch **selbständige Dispositionen** verlangen. (**Übergang zu freien Aufsätzen.**)

III. Stufe.

Die Schulung in freien Aufsätzen.

Von dem Moment an, wo man von den Schülern verlangt, daß sie Disposition und Ausführung völlig selbständig fertigen, hat der Stilunterricht die dritte Stufe bestiegen, und seine weitere methodische Aufgabe ist jetzt nur mehr, **die Schüler in der Anfertigung völlig freier Aufsätze entsprechend zu üben.** Der Lehrer ist von jetzt an nur mehr **Kritiker,** der das fertige Elaborat nach den stilistischen, kompositionellen und ästhetischen Anforderungen, die man an eine gute Darstellung stellen muß, zensiert und bespricht, und da, wo es notwendig erscheint, durch Aufklärung, Belehrung und Anleitung die noch bestehenden Fehler und Fehlgriffe zu beseitigen sucht.

§ 4.

Die Abfolge der Stilgattungen im systematischen Stufengang.

Da das Kompositionsverfahren im wesentlichen das nämliche bleibt, mag es sich um eine Erzählung, Beschreibung, Abhandlung, einen Brief, einen Geschäftsaufsatz oder um etwas anderes handeln, so spielen die verschiedenen Gebiete, Gattungen und Arten des stilistischen Darstellens im methodisch-systematischen Aufbau des Stilunterrichtes nur insofern eine Rolle, als man mit erzählenden Darstellungen beginnen und zu beschreibenden und abhandelnden Darstellungen fortschreiten muß, während Briefe und Geschäftsaufsätze in einer nach den drei allgemeinen systematischen Grundsätzen geordneten Reihenfolge gesondert zu behandeln sind. Da aber das Wesen der stilistischen Darstellung sich in Erzählungen am anschaulichsten ausprägt, und der ganze Kompositionsmodus durch die Behandlung erzählender Stoffe am einfachsten und leichtesten erlernt werden kann, so **darf man zu anderen Darstellungen nicht eher übergehen, als bis die Schüler mit der Komposition von Erzählungen einigermaßen vertraut sind.** Wer dann die fragende Kompositionsmethodik von den erzählenden Darstellungen her kennt, der lernt sehr leicht erzählende Beschreibungen komponieren, von da aus ist aber nur mehr ein winziger Schritt zu anderen Beschreibungen, von den berichtenden, schildernden und abhandelnden Beschreibungen aber führt ein ganz geebneter Weg zu den berichtenden, beschreibenden und schildernden Abhandlungen, und nur die beweisenden, begründenden und widerlegenden Abhandlungen bedürfen noch besonderer Kompositionshilfen und einer speziellen Anleitung, um entsprechend leicht und einfach sich fertigen zu lassen. Ebenso findet sich derjenige, der das einheitliche Kompositionsverfahren an erzählenden und beschreibenden Darstellungen kennen gelernt, leicht mit Briefen und Geschäftsaufsätzen zurecht, da ja auch hier nichts anderes zu thun ist, als vom Zwecke aus, der erreicht werden soll, Inhalt, Anordnung und Durchführung durch fragende Meditation zu suchen.

Wie weit nun aber die Schüler auf dieser Stufenleiter der stilistischen Gebilde hinaufzuführen seien, und in welchen Arten des stilistischen Darstellens sie soweit geschult werden sollen, daß sie sich selbständig zu raten wissen, das hängt ganz und gar von dem individuellen Charakter, der Eigenart der Schule ab, an welcher Aufsatzlehre gegeben wird; in jeder Zweckrealisierung individualisieren die gegebenen Verhältnisse das Ziel, den Weg und die Mittel. Um daher den Umfang und die Art und Weise des Betriebes des Stilunterrichtes an der Volksschule präzisieren zu können, müssen wir jetzt auf das Wesen dieser Schule zurückgehen, also erwägen, was für eine Bildungsanstalt die Volksschule sei; daraus wird sich das Endziel, das sich der Stilunterricht an dieser Schule zu setzen hat, sowie die ganze Organisation dieses Unterrichtes an der Volksschule deduzieren lassen.

Bevor wir aber dieses Kapitel erörtern, wollen wir noch einen kritischen Blick auf den bisher üblichen Stufengang werfen, um festzustellen, was an demselben richtig und was falsch war, und so auch nach dieser Richtung die Ansichten zu klären.

§ 5.

Kritik des bisher üblichen Stufengangs.

Die bisherigen Stilistiker empfahlen bekanntlich folgenden Stufengang: 1) Erst gebe man den Schülern Inhalt und Form, 2) dann lasse man zur gleichen Form einen anderen Inhalt finden, 3) dann bei gleichem Inhalt die Form verändern, 4) endlich unter Beihilfe Stoff und Form erfinden. (So z. B. Kehr a. a. O. S. 28; andere vertauschen 2 und 3.)

Punkt 1 und 4 finden sich nun auch in dem Stufengang der stilistischen Entwicklungstheorie: bloße Reproduktionen, bezw. Aufsätze, die unter direkter Anleitung entstehen, müssen den Anfang, freie Aufsätze das Ende des Stilunterrichtes bilden; als Zwischenglied aber erscheint in der neuen Methodik die **methodisch-systematische Unterweisung im Komponieren** (Gedankensuchen, Anordnen und Ausführen), während man bisher bloß praktische Übungen einschob, die in materieller und formeller Veränderung des Gegebenen bestanden. Solche Übungen sind aber keine genügende, überhaupt keine Vorbereitung für den freien Aufsatz; in diesem Stufengang geht auch nichts vorwärts, es ist keine Entwicklung, kein stetiger Fortschritt nach dem zu erreichenden Endziele darin — die beiden bisherigen Zwischenglieder müssen daher notwendig durch etwas ersetzt werden, was den Schüler allmählich zu selbständigen Kompositionen befähigt: also durch die systematische Anleitung zum Komponieren. Das selbständige Komponieren kann man eben schulmäßig nur durch methodische Unterweisung im Komponieren, nicht aber durch Inhalts- und Formveränderungen erlernen. Die übliche Viergliederung dagegen hört sich zwar theoretisch ganz gut an, betrachten wir sie aber näher, so erkennen wir leicht, daß sie auf einem rein äußerlichen Einteilungsgrunde und einem bloß mechanischen Kombinationsspiel mit den Begriffen Form und Stoff beruht, und daß die beiden Zwischenglieder lediglich Lückenbüßer sind, um der Ratlosigkeit, die Kluft zwischen 1 und 4 auszufüllen, abzuhelfen.*) Praktisch durchgeführt aber, verdammt eine solche Methodik das Schülermaterial zum Stümpertum; denn bloße Übung erzeugt stets nur Stümper.

---

*) Die Ratlosigkeit und anderseits das Bestreben, passende Lückenbüßer zu finden, tritt besonders instruktiv in Bormanns methodischer Anweisung (6. Aufl. 1862 S. 101 fg.) hervor. Bormann, der bis zu dieser Stelle (S. 101) manche treffliche Ausführung bietet, gerät von da an auf eine völlig abschüssige Bahn und schlägt nun Übungen vor, die jeder Kritiker unbedingt verdammen muß, wie z. B. die

V. Kapitel.

Die Organisation des Stilunterrichtes an der Volksschule.

§ 1.

Von der Eigenart der Volksschule und dem Endziele des Stilunterrichtes an derselben.

Der Charakter des Stilunterrichtes an der Volksschule ist bedingt durch ihre Zwitterstellung als Vorbereitungsanstalt für die Mittelschule und als selbständige Bildungsanstalt für solche Schüler, welche direkt von ihr hinweg in das praktische Leben übertreten sollen. Die Volksschule hat daher im Stilunterricht einen doppelten Zweck zu verwirklichen: Solange sie das Material, das weiterstudieren soll, in sich schließt, muß sie notwendig den allgemeinen Zweck des Stilunterrichtes verfolgen, d. h. ihre Zöglinge ohne sonderheitliche Nebenrücksichten systematisch in die Kunst des stilistischen Darstellens einführen. Thut sie das nicht, dann kann die Mittelschule das Material, das sie ihr zuführt, nicht brauchen, und die Klagen über die unbefriedigenden Leistungen der Volksschule werden nicht verstummen. Die Mittelschule verlangt aber von der Volksschule gar nichts anderes, als daß sie ihre Zöglinge von der dritten Klasse an bis zu ihrem Übertritte in die höhere Anstalt systematisch im **Erzählen** schule, und zwar unter direkter Anleitung und Überwachung, damit das Gefühl für Abwechslung im Ausdruck und Satzbau, für Verbindung und entwickelnde Darstellung im Schüler geweckt und, soweit thunlich, ausgebildet werde. Nur mit derart vorgebildeten Leuten kann die Mittelschule sofort weiterarbeiten; schickt ihr daher die Volksschule ein solches Material, dann hat sie ihr, wie es sich gehört, in die Hände gearbeitet und ihre allgemeine Pflicht vollständig erfüllt. Was sie dann weiter mit ihren eigenen Zöglingen treibt, kümmert die Mittelschule nicht; doch ist auch das Weitere durch ihre sonderheitliche Bestimmung sehr klar vorgezeichnet. Nach Abgabe des für die Mittelschule bestimmten Materials kann und muß die Volksschule an sich selbst denken, und der Stilunterricht muß jetzt notwendig allmählich eine sonderheitliche Richtung einschlagen, die durch die Stellung

---

Übertragung von Gedichten in die Prosa, die Erfindung von Erzählungen zu einem Sprichwort ꝛc. Dazu empfiehlt er nun fortwährend die völlig nutzlose theoretische Belehrung und zeigt von S. 106 an, daß er gänzlich außer stande sei, dem Lehrer oder Schüler eine Anleitung zum Komponieren zu geben.

der Volksschule als selbständiger Bildungsanstalt bedingt und bestimmt ist. Jetzt handelt es sich nicht mehr um allgemeine methodische Ausbildung des Schülers in der Kunst des stilistischen Darstellens — das ist in wenigen Jahren und mit so jugendlichen Schülern nicht erreichbar, und die Volksschule ist jetzt auch keine allgemeine Bildungsanstalt im weitesten Sinne des Wortes mehr, sondern hat Schüler vor sich, über deren Beruf, wenige Ausnahmen abgerechnet, bereits entschieden ist. Ihre Aufgabe ist daher von jetzt an auch eine sonderheitliche: sie muß ihre Schüler jetzt mit dem ausrüsten, was dieselben für die Praxis des Lebens, für ihren künftigen Beruf brauchen. Mit vollstem Rechte könnte man daher jetzt namentlich den Grammatikunterricht auf ein Minimum beschränken; denn ein wirkliches Sprachverständnis läßt sich durch diesen Unterricht, wie wir dies täglich an unsern Fortbildungsschülern wahrnehmen können, trotz aller Forcierung nie und nimmer erzielen, die Grammatikkenntnisse aber, die der Volksschüler für den weiteren Unterricht und seinen künftigen Beruf braucht, sind minimalster Natur — es ist daher eine zwecklose Zeit- und Kraftverschwendung in der 5., 6. und 7. Klasse noch so viel Grammatikunterricht zu treiben. Solange die Volksschule noch allgemeine Bildungsanstalt ist und auch die Schüler heranbildet, die später fremde Sprachen studieren sollen, ist das ja ganz am Platze; aber mit dem Ausscheiden dieser Schüler ändert sich die Situation vollständig, und der ganze, so undankbare Grammatikunterricht ist fortan so ziemlich zweck- und wertlos. Ungleich wichtiger dagegen wird jetzt der Stilunterricht, und dieser muß nun neben der Erzählung auch die Beschreibung und Vergleichung, kleine Abhandlungen, Briefe und Geschäftsaufsätze pflegen; denn solche Darstellungen entsprechen dem künftigen Bedürfnis des jetzigen Volksschülers. Auf tüchtige Schulung in derartigen Aufsätzen muß sich daher jetzt alles zuspitzen; die frühere rein allgemeine methodische Schulung kommt nun aber auch diesem sonderheitlichen Betriebe zu gute; denn wer im Erzählen methodisch geschult ist und das ganze Kompositionsverfahren, wenn auch zunächst nur rein praktisch, an dieser Stilgattung kennen gelernt hat, dem macht auch der Übergang zu anderen Stilgattungen keine besondere Schwierigkeit mehr, weil ja der Kompositionsmodus sich durchweg im wesentlichen der gleiche bleibt. Darum sollte man es aber auch mit den Beschreibungen nicht so eilig haben; zum Beschreiben ist in der 5., 6. und 7. Klasse noch Zeit genug: in der dritten und vierten Klasse aber sollten nur Erzählungen gefertigt werden — sonst ist keine Methode im Stilunterricht, und der ganze Unterricht taugt von anfang an nichts.

Auf grund dieser prinzipiellen Auseinandersetzung können wir nun die naturgemäße Organisation des Stilunterrichtes an der Volksschule genauer fixieren.

§ 2.

Zeitpunkt für den Anfang des Stilunterrichtes.

Die ersten Stilübungen müssen gemäß der Methodik des Stilunterrichtes in der Komposition ganz einfacher kurzer Erzählungen bestehen. Mit dem Aufsatzunterrichte kann daher begonnen werden, sobald die Schüler entsprechend lesen und schreiben können und im stande sind, den Gedankengang einer kurzen Erzählung zu erfassen und nachzudenken. Die Unbeholfenheit der Schüler im Ausdruck darf uns keinen Kummer machen; das Gefühl für das stilistisch Übliche und Richtige muß ja eben erst durch die Stilübungen geweckt und ausgebildet werden, und stilistische Gewandtheit ist erst das Resultat vielfacher Anleitung und Übung. Mit den Grammatik- und Orthographiefehlern steht es ähnlich: wenn wir warten wollten, bis sich die Schüler grammatisch korrekt auszudrücken vermöchten, oder bis sie fehlerlos zu schreiben verstünden, dann dürfte an der Volksschule mit dem Stilunterrichte nie begonnen werden; denn Grammatik- und Orthographiefehler lassen sich bei dem jugendlichen Alter der Volksschüler durch nichts ausrotten, an der Mittelschule aber verschwinden sie infolge der weiteren Ausbildung der Schüler in den sprachlichen Fächern und der fortschreitenden geistigen Entwicklung allmählich ganz von selbst. Mit dem Stilunterrichte kann daher begonnen werden, wenn die obigen Voraussetzungen gegeben sind, also jedenfalls in der III. Klasse; die ganze sonstige Unbeholfenheit der Schüler aber müssen wir geduldig mit in den Kauf nehmen.

§ 3.

Erstes Stadium des Stilunterrichtes.

Der Anfangsunterricht.

(III. Klasse.)

Gemäß dem methodisch-systematischen Stufengang ist die erste Aufgabe des Stilunterrichtes: auf anschaulichem und rein praktischem Wege die Schüler mit dem **Aussehen** stilistischer Darstellungen und mit stilistischer Kompositions- und Ausdrucksweise **bekannt** zu machen, sowie durch die Aufsatzübungen das Gefühl für stilistische, kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten, d. h. das **Gefühl für Abwechslung, Verbindung und Entwicklung** in ihnen zunächst zu **wecken**.

Daher muß man auf dieser Stufe **ganz einfache, kurze Erzählungen** vor den Augen der Schüler und unter ihrer Mitwirkung successive **entstehen**, oder vorgelesene ebenso einfache Musterstücke (Erzählungen) unter direkter Anleitung und Überwachung von ihnen **reproduzieren lassen**. Der ganze Anfangsunterricht muß sich also in der Schule selbst abwickeln: um die Schüler von anfang an an das Richtige zu gewöhnen und Fehler im voraus möglichst zu verhüten, müssen alle Aufsätze unter direkter

Anleitung und Überwachung in der Schule selbst gefertigt werden. Zur weiteren Weckung des Stilgefühls aber kann man von den entworfenen Aufsätzen Abschriften machen lassen und von den Schülern verlangen, daß sie dieselben für die nächste Stunde zu hause auswendig lernen.

§ 4.

Die allgemeine Aufgabe alles weiteren Stilunterrichtes und die Mittel zu ihrer Lösung.

Allgemeine Aufgabe alles weiteren Stilunterrichtes ist nun, durch fortgesetzte Übung, entsprechende Belehrung und Anleitung **das Gefühl der Schüler für stilistische, kompositionelle und ästhetische Notwendigkeiten immer mehr auszubilden.** Wir müssen uns daher bemühen, den Schülern allmählich ein Gefühl für alles, was vom stilistischen, kompositionellen oder ästhetischen Standpunkt aus zu tadeln wäre, beizubringen, und ihnen von Fall zu Fall zeigen, wie man dergleichen Fehler beseitigen könne; insbesondere muß jeder Volksschüler allmählich Sinn für Abwechslung im Ausdruck, in der Konstruktion und im Satzbau bekommen, er muß auf Verbindungen achten lernen, es muß sich ein gewisses Gefühl für Entwicklung und entwickelnde Darstellung in ihm allmählich einstellen.

Energisch müssen daher von anfang an alle **Monotonien,** alle **losen Sätze, fehlerhaften Verbindungen** und **bloßen Aneinanderreihungen von Sätzen** bekämpft werden. Durch unausgesetztes Rügen und starke Betonung der die Monotonie verursachenden Wörter, Satzteile und Sätze muß es dem Schüler allmählich zu Gehör gebracht werden, wie schlecht es klinge, wenn man immer dieselben Wörter gebraucht (**Wortmonotonie**), dieselben Satzteile an den Anfang der Sätze stellt (**Konstruktionsmonotonie**), oder lauter gleich lange oder gleich gebaute Sätze bildet (**Satzmonotonie**). Jede derartige Monotonie muß herausgefangen, wo möglich von den Schülern selbst entdeckt werden, und mit den Schülern muß man sich alsdann beraten, wie sie zu beseitigen ist, damit sie sehen, wie man Monotonien bei seite schafft. Ähnlich muß man es mit den **Verbindungen** machen. Von anfang an lasse man die Verbindungen in den Aufsätzen unterstreichen, damit die Schüler auf sie aufmerksam werden. So oft ein neuer Satz zu bilden ist, lasse man den vorhergehenden nachlesen, um zu sehen und zu zeigen, wie man anknüpfen, verbinden müsse. Kein loser Satz darf ungerügt bleiben, und die Schüler müssen angehalten werden, selbst Vorschläge zu machen, wie man durch passende Wörter und Wendungen an das Vorhergehende anknüpfen oder auf dasselbe zurückweisen und so die Verbindung herstellen könne. Ebenso muß man versuchen, ihnen von anfang an ein **Gefühl für beginnende, verlaufende (stetig fortschreitende) und endende Entwicklung** beizubringen, indem man schon bei den kleinsten Erzählungen darauf aufmerksam macht, daß sie wie eine beginnende, verlaufende und endende

Entwicklung klingen und so klingen müssen, und indem man jeden Anfang und jeden Schluß ex abrupto rügt und sich mit den Schülern berät, wie er zu ändern sei, um den richtigen Klang zu erhalten.

Da sich Monotonien dem Ohre ziemlich intensiv aufdrängen, so werden die Schüler hiefür alsbald ein gewisses Gefühl und Verständnis bekommen, was natürlich nicht hindert, daß die Monotonie trotzdem immer wieder auftaucht — sie ist ja überhaupt nicht auszurotten. Auch für Verbindungen werden sie allmählich Sinn und Verständnis zeigen und sich bemühen, das, was sie bei früheren Ubungen gesehen und gehört, zu verwerten. Was stetiger Fortschritt sei, werden sie ebenfalls sehr bald merken, sobald sie zum Entwurfe von Dispositionen herangezogen werden. Wie aber eine beginnende, verlaufende und endende Entwicklung klingen müsse, das wird ihnen am schwersten beizubringen sein; denn hierüber entscheidet in letzter Instanz in Verbindung mit der Berechnung und dem Gefühle das geschulte Ohr, und da handelt es sich nicht selten nur um ein einziges Wörtchen, das den Rhythmus stört, oder weil es fehlt, den richtigen Rhythmus nicht zum Vorschein kommen läßt. Auf solche Subtilitäten werden wir uns natürlich nicht einlassen, aber mit Eifer darnach trachten, daß die Schüler Sinn für stetigen Fortschritt und Abrundung der Darstellung bekommen und sich wenigstens bemühen, jeden Aufsatz, so gut es geht, als eine Entwicklung zu komponieren.

§ 5.

Zweites Stadium des Stilunterrichtes.

Stumme Einführung in die Kompositionslehre.

(IV. Klasse.)

Sind die Schüler durch den Anfangsunterricht mit stilistischen Darstellungen, ihrer Komposition und Stilisierung im allgemeinen bekannt geworden, ist auch ihr Gefühl für Abwechslung, Verbindung und Entwicklung einigermaßen geweckt, so werden wir im zweiten Jahre des Stilunterrichtes einen Schritt weitergehen und **die Schüler auf lediglich praktischem Wege, also ohne über Kompositionslehre zu sprechen, mit der fragenden Meditation und dem ganzen Kompositionsmodus bekannt und vertraut zu machen versuchen.**

Dies hat dadurch zu geschehen, daß wir fortan bei jedem Aufsatze durch entsprechende Fragen (fragende Meditation) **die Disposition aus den Schülern herauslocken, sie Schritt für Schritt niederschreiben** und dann den **Aufsatz nach dieser Disposition** unter direkter Anleitung und Überwachung entwerfen lassen.

Jedem Aufsatze wird daher jetzt die **Disposition vorangestellt,** aber nicht andiktiert, sondern durch Fragen systematisch aus den Schülern **herausgelockt:** die Schüler müssen sie Schritt für Schritt **entstehen sehen,** und ihr Ohr muß an den äußeren Mechanismus der

fragenden Meditation **systematisch gewöhnt werden** (stumme Unterweisung); ebenso müssen wir die Ausführung der Disposition aus ihnen herauslocken und auch sie Schritt für Schritt vor ihnen und unter ihrer Mitwirkung entstehen lassen.

Alle Aufsätze aber dürfen noch immer nichts anderes sein, als **leichte, kleine Erzählungen.**

§ 6.

Drittes Stadium des Stilunterrichtes.

Systematische Anleitung zum Komponieren.

(V. Klasse.)

Im dritten Jahre des Stilunterrichtes müssen wir alsdann den Schülern das ganze methodische **Kompositionsverfahren allmählich zum Bewußtsein bringen** und sie anhalten, unter unserer Leitung, Mithilfe und Überwachung nunmehr **selbst** methodisch geregelte **Versuche im Komponieren** zu machen.

Von jetzt an müssen daher unter unserer Führung, Anleitung und Überwachung bei jedem Aufsatze **die Schüler selbst** die Aufgabe klären, hierauf durch die ihnen aus der bisherigen Praxis bekannten Kompositionsfragen, vom Zwecke ausgehend, die Disposition feststellen, endlich durch fragende Meditation auch die ganze Ausführung der Disposition entwickeln. Anfangs sagen wir ihnen noch: „Dies und dies hast du jetzt zu thun!“; später fragen wir Schritt für Schritt, was jetzt zu thun sei, und überwachen die Ausführung; nie aber demonstrieren wir ihnen die ganze Kompositionslehre lang und breit vor, denn dies wäre theoretische Belehrung, die nichts nützt. **Aus der eigenen Praxis heraus** muß dem Schüler vielmehr der ganze Dispositions-, Ausführungs- und Stilisierungsmodus allmählich zum Bewußtsein gebracht werden, und **durch** die methodisch geregelte **Praxis** müssen sie systematisch an das Kompositionsverfahren **gewöhnt** werden — **das** ist unter systematischer Anleitung zum Komponieren zu verstehen.

Als Darstellungen aber dienen zunächst noch **Erzählungen** mäßigen Umfangs, dann erzählende und berichtende, besonders historische **Beschreibungen.** Der Übergang ist hier, wie der II. Teil zeigen wird, kompositionell so glatt und natürlich, daß die Schüler noch immer zu erzählen glauben, während sie längst schon beschreiben.

In diesem Jahre werden wir endlich auch mit der Komposition kleiner **Briefe** beginnen, diese Übungen aber von den methodischen Stilübungen vollständig trennen.

§ 7.

Viertes Stadium des Stilunterrichtes.

Übergang zu selbständigen Versuchen.

(VI. Klasse.)

Durch den bisherigen Stilunterricht haben die Schüler das ganze Kompositionsverfahren zunächst an Erzählungen und erzählenden oder berichtenden Beschreibungen systematisch kennen gelernt; das Gefühl für Abwechslung, Verbindung und entwickelnde Darstellung ist in ihnen geweckt und bis zu einem gewissen Grade ausgebildet; unsere Schüler sind streng methodisch geschult: sie haben nicht dilettantenmäßig bereits alles Mögliche und doch nichts recht getrieben, sondern sich die notwendige allgemeine Grundlage zu allem weiteren auf streng methodischem Wege erworben. Mit einem derartig vorgebildeten Material läßt sich daher auch leicht weiterarbeiten, und so wird denn der Stilunterricht von jetzt an ein rascheres Tempo einschlagen.

Aufgabe des vierten Jahres des Stilunterrichtes, also der VI. Klasse der Volksschule, ist: **den Übergang zu selbständigen Versuchen zunächst anzubahnen.**

Wir müssen uns daher jetzt allmählich mehr zurückziehen und die Selbstthätigkeit der Schüler in immer höherem Grade in Anspruch nehmen. Die Disposition wird noch unter unserer Aufsicht und Überwachung entworfen, die **Ausführung** aber bloß mehr vorgelesen oder besprochen, und dann von den Schülern **ohne weitere Nachhilfe** zu hause oder als „stille Aufgabe“ in der Schule gefertigt.

Alle Aufsätze sind mithin auch auf dieser Stufe **noch bloße Reproduktionen,** aber das direkt anleitende Lehrverfahren beschränkt sich jetzt nur mehr auf die Überwachung des Dispositionsgeschäftes — die Ausführung muß der Schüler völlig selbständig nach dem, was er hierüber gehört hat, anfertigen. Dergleichen **selbständige Versuche im Reproduzieren** müssen aber anfangs in der Schule angestellt werden, damit der Lehrer sich überzeugen kann, ob sich die Schüler nun auch wirklich zu helfen wissen. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts kann man auch zu leichten Nachbildungen (s. u.) übergehen.

Gegenstand der Stilübungen auf dieser Stufe aber müssen — den Bedürfnissen der Volksschule entsprechend — sein: Erzählende Darstellungen, **beschreibende Darstellungen aller Art** und **Vergleichungen.** Eventuell können auch kleine berichtende, beschreibende und schildernde Abhandlungen gefertigt werden; denn der Übergang von den Beschreibungen zu den eben genannten Abhandlungen bietet keine Schwierigkeit, da sich zeigen wird, daß weitaus die meisten Beschreibungen ohnehin schon abhandelnden Charakter haben — ebenso ist von den Beschreibungen zu den Vergleichungen wieder nur ein kleiner Schritt. Neben diesen methodischen Stilübungen müssen, vom übrigen

Stilunterricht getrennt, auch **Briefe** und **Geschäftsaufsätze** gefertigt werden.

§ 8.

Fünftes Stadium des Stilunterrichtes.

Der freie Aufsatz.

(VII. Klasse.)

Im fünften Jahre des Stilunterrichtes (VII. Klasse) muß endlich der letzte Schritt noch geschehen: die Schüler müssen zuerst die **Ausführung,** dann **Disposition und Ausführung völlig selbständig fertigen.**

Im I. Semester wird man Erzählungen, Beschreibungen, Vergleichungen, vornehmlich aber **kleine Abhandlungen,** besonders über interessante anregende Fragen, zunächst noch als **freie Reproduktionen** behandeln lassen, d. h. man entwickelt mit den Schülern die Disposition und liest ihnen hierauf vor, wie man dieselben ausführen könnte, ohne ihnen alsdann bei der Ausführung nachzuhelfen. Dann läßt man Ausführungen völlig frei nach gemeinschaftlich entworfenen und besprochenen Dispositionen (die auch mit Andeutungen versehen sein können) fertigen. Häufig auch verlangt man **Nachbildungen,** d. h. Darstellungen, die nach gegebenen Musterstücken gebildet werden. Nach einer als Musterstück entworfenen Beschreibung der Isar, läßt sich z. B. unschwer eine Beschreibung des Inns, der Elbe, des Kongo, des Amazonenstroms fertigen, da Disposition und Ausführung viele Ähnlichkeiten haben werden.

Im II. Semester aber müssen wir noch den letzten Schritt thun: wir müssen jetzt **Aufsätze fertigen lassen, denen gar keine Besprechung und Anleitung mehr vorausgeht,** und zwar solche, wie sie die Praxis des künftigen Lebens verlangt: also ganz einfache, schlichte **Berichte,** kurze **Mitteilungen** und **Aufzeichnungen, erzählenden und beschreibenden Inhalts,** besonders **kleine Briefe und Geschäftsaufsätze.** Zu solchen Aufsätzen darf nicht einmal mehr eine schriftliche Disposition entworfen werden; denn die Praxis des täglichen Verkehrs kennt das schriftliche Disponieren nicht. Wir müssen die Schüler daher anhalten, lediglich vom Zweck, der erreicht werden soll, von der Aufgabe, die zu lösen ist, auszugehen, mündlich festzustellen, was demnach vorzubringen sei, und demgemäß den Aufsatz zu fertigen, oder ohne weiteres, vom Zweck ausgehend und fragend meditierend, die wenigen Sätze, aus denen die jetzigen Aufsätze zu bestehen haben, niederzuschreiben. Nach den ersten derartigen Übungen aber müssen wir die Schüler völlig sich selbst überlassen; mag es ihnen hiebei nun gut oder schlecht ergehen — nachhelfen dürfen wir ihnen jetzt nicht mehr; denn wenn wir die Schüler nie völlig selbständig arbeiten lassen, dann lernen sie auch nicht sich selbst zu raten. Dagegen werden wir recht zahlreiche derartige

Übungen **mündlich** veranstalten, indem wir zu den Schülern z. B. sagen: „das und das ist vorgefallen; ihr sollt jetzt das und das thun: wie werdet ihr es machen?“ Solche Aufsätze werden in der Regel nur aus wenigen Sätzen bestehen — aber mehr verlangt ja auch die spätere Lebensstellung der Schüler gemeinhin nicht. Auch sonst empfiehlt es sich, mündliche Dispositionen und Ausführungen vornehmen zu lassen, und zwar so oft, als ein Zeitüberfluß dies gestattet.

Neben den methodischen Stilübungen aber müssen im I. Semester gesonderte Übungen im **Brief- und Geschäftsstil** veranstaltet werden; im II. Semester aber giebt es keine methodischen Stilübungen und keine besonderen Stunden für Briefe und Geschäftsaufsätze mehr, sondern nur mehr Übungen in **Aufsätzen über alles Mögliche,** was die Praxis des Lebens mit sich bringt, wobei Briefe und Geschäftsaufsätze allerdings die Hauptrolle spielen müssen.

§ 9.

Der methodische Stufengang an ungeteilten Volksschulen.

Der vorstehend skizzierte Stufengang ist nun zunächst für solche Volksschulen berechnet, in denen jede Klasse gesonderten Unterricht erhält; in ungeteilten Volksschulen dagegen muß derselbe den gegebenen Verhältnissen entsprechend modifiziert werden.

Hier liegt es nahe, die Schüler der III., IV. und V. Klasse zu einer unteren, die der VI. und VII. Klasse zu einer oberen Abteilung zusammenzufassen. In der unteren Abteilung muß der Stilunterricht nach dem **direkt anleitendem Lehrverfahren** erteilt werden, die obere Abteilung dagegen muß man mit **freien Reproduktionen, mit Bearbeitungen gemeinschaftlich entworfener Dispositionen und Nachbildungen,** sowie gegen Schluß des Jahres mit **kleinen freien Aufsätzen** beschäftigen. In der unteren Abteilung werden nur **einfache Erzählungen** und ganz kurze **Beschreibungen** gefertigt, in der oberen **Erzählungen, Beschreibungen, Vergleichungen und Abhandlungen**, sowie **Briefe** und **Geschäftsaufsätze.**

Dieses Programm entspricht im wesentlichen dem Stufengang für geteilte Volksschulen. Es kann sich aber die ungeteilte Volksschule diesem Stufengang noch in der Weise anpassen, daß die Schüler der III. Klasse nur die Ausführung mitschreiben, die der IV. und V. Klasse aber auch die Disposition. Diese aber muß unter unserer Führung, Anleitung und Überwachung vornehmlich von den Schülern der V. Klasse entworfen werden, die Schüler der IV. Klasse aber müssen dabei entsprechend mitwirken. Bei der Ausführung zieht man auch die Schüler der III. Klasse mit in die Debatte, indem man sie veranlaßt, die kleineren Sätze vorzuschlagen, während die älteren Schüler die größeren Sätze bilden müssen.

Eine wichtigere Frage ist, wie man für beide Abteilungen zugleich Stilunterricht geben und speziell beide Abteilungen gleichzeitig mit demselben Thema beschäftigen könne. Das läßt sich nun auf verschiedene Weise durchführen: Man kann z. B. ein erzählendes oder beschreibendes Musterstück, das für die obere Abteilung bestimmt ist, für beide Abteilungen gemeinsam besprechen, dasselbe alsdann von der oberen Abteilung als sog. „stille Aufgabe" frei reproduzieren lassen, während man mit den Schülern der unteren Abteilung durch direkt anleitendes Lehrverfahren denselben Stoff zu einem entsprechend kürzeren Aufsatze verwendet. Läßt man dann diesen Aufsatz von den Schülern der unteren Abteilung noch abschreiben, so gewinnt man Zeit, um das, was die Schüler der oberen Abteilung unterdessen geschrieben haben, mit ihnen durchzugehen.

Ebenso kann man einen Stoff gemeinschaftlich besprechen, hierauf den Schülern eine Ausführung vorlesen, in der dieser Stoff zu einer Beschreibung, Vergleichung oder Abhandlung verarbeitet ist; die Ausführung kann man alsdann nach einer kurzen, rasch mit den Schülern entwickelten Disposition von der oberen Abteilung reproduzieren lassen, mit den Schülern der unteren Abteilung dagegen unterdessen einen kleinen Aufsatz über den besprochenen Stoff fertigen.

Man kann aber auch beide Abteilungen gleichzeitig mit verschiedenen Thematen beschäftigen, indem man z. B. die Schüler der oberen Abteilung eine Nachbildung ausarbeiten läßt, oder ihnen die Anfertigung eines kurzen freien Aufsatzes überträgt, während man mit den Schülern der unteren Abteilung eine kleine Darstellung unter direkter Anleitung entwickelt. Ebenso läßt sich aus einem Thema für die oberen Klassen unvermerkt ein neues verwandtes Thema für die unteren ableiten, und beschäftigt man letztere mit einer stillen Aufgabe, z. B. mit einer Abschrift des in der letzten Stilstunde gefertigten Aufsatzes, so gewinnt man Zeit, um indessen mit den Oberklassen etwas Neues auszuarbeiten 2c.

Schlußbemerkungen.

Von der Korrektur.

Ehe wir den methodischen Teil schließen, ist noch einiges über die **Korrektur** zu sagen.

Die Korrektur, und was damit zusammenhängt, ist in den einzelnen Phasen des Stilunterrichtes naturgemäß eine verschiedene; sie ändert sich, je nachdem der Aufsatz durch direkt anleitendes Lehrverfahren, oder durch freie, selbständige Reproduktion, oder als völlig freier eigener Versuch entsteht.

1. **Die Korrektur beim direkt anleitenden Lehrverfahren.** Solange die Aufsätze unter direkter Anleitung in der Schule gefertigt werden (III., IV. und V. Klasse), ist die Korrektur höchst einfach. Sie beschränkt sich darauf, kleine Versehen, Orthographie-, Grammatik-

und Interpunktionsfehler, die sich trotz der Vorschrift an der Schultafel eingeschlichen haben, zu verbessern. Die Aufsätze werden sofort ins Reinheft (Aufsatzsammlung) geschrieben, um den Schülern nicht Gelegenheit zu geben, durch Ungeschicklichkeit beim Abschreiben neue Fehler zu machen.

2. **Die Korrektur der freien Reproduktionen.** Sobald dagegen die Reproduktionen von den Schülern selbständig gefertigt werden (VI. und VII. Klasse) muß neben dem Reinheft ein Konzeptheft benützt werden. Alle Aufsätze werden fortan zunächst in dieses Konzeptheft geschrieben, dann von einem oder zwei Schülern vorgelesen, kurz besprochen, hierauf **gemeinschaftlich verbessert**: Der Lehrer liest das Korrektum langsam vor, und zwar so, daß sich die Schüler wohl die Anfänge der Sätze, besonders die Verbindungen, nicht aber auch die Fortsetzung und Vollendung durchweg notieren können; die Anfänge der Sätze werden also langsam gelesen, das übrige schneller. Bis zu einer bestimmten Stunde ist alsdann auf einem losen Blatte oder im Konzeptheft die Reinschrift anzufertigen, zu deren Herstellung die Schüler ihre Aufzeichnungen benützen; man kann aber auch diese Reinschrift als stille Aufgabe gleich in der Schule ins Konzeptheft schreiben lassen. Dieselbe wird sodann wieder von einem oder zwei Schülern vorgelesen, noch einmal ohne viel Zeitverlust nach dem Korrektum verbessert, endlich als stille Aufgabe oder zu hause ins Reinheft eingetragen. Auf diese Weise bekommen wir in unsere Aufsatzsammlung abermals Arbeiten, die, stilistisch wenigstens, fast ebenso fehlerfrei sind, wie die Aufsätze bei direkt anleitendem Lehrverfahren. Die Reinschrift des verbesserten Konzeptes aber wird von den Schülern erfahrungsgemäß gerne besorgt und ist an sich bildend, da die Kinder bei der Herstellung derselben nicht mechanisch abschreiben können, sondern denken müssen; ebenso ist die Übertragung der nochmals verbesserten Reinschrift ins Reinheft eine gute Übung, die zur Förderung des Gefühls für stilistisch und kompositionell Richtiges und Notwendiges beiträgt. Das gleiche Verfahren ist noch anwendbar, wenn eine Disposition von den Schülern nach vorheriger Besprechung ausgeführt wird; denn auch hier haben wir es noch mit einer versteckten Reproduktion zu thun.

3. **Die Korrektur der selbständigen Aufsätze.** Haben die Schüler eine entworfene Disposition ohne weitere Besprechung selbständig auszuführen oder einen völlig freien Aufsatz zu machen (VII. Klasse), dann ist eine gemeinsame Korrektur natürlich nicht mehr möglich. Derartige Aufsätze sind daher zunächst ins Konzeptheft zu fertigen, werden dann besprochen und, soweit thunlich, verbessert, hierauf als Reinschrift angefertigt, noch einmal kurz besprochen und verbessert, endlich ins Reinheft eingetragen. Bei solcher Behandlung bekommt man ebenfalls geläutertere Arbeiten. Da aber völlig selbständige Aufsätze meist nur den Zweck verfolgen, den Schüler in der stilistischen Behandlung praktischer Fälle, wie sie ihr künftiger Beruf mit sich bringt, zu schulen, so haben viele dieser

Aufsätze nur momentanes Interesse und passen daher nicht in die Aufsatzsammlung. Von allen derartigen Darstellungen läßt man daher lediglich eine Ausführung auf einem Blatte oder im Konzeptheft anfertigen, die alsdann von verschiedenen Schülern vorgelesen und mit ihnen besprochen wird. Schriftliche Korrektur ist hier unnötig, aber kontrollierende Durchsicht zu empfehlen; der didaktische Zweck dieser Aufsätze ist eben durch ihre Anfertigung und die hierin liegende Übung bereits erreicht.

Diese Praxis unterscheidet sich nun in zwei Punkten wesentlich von den landesüblichen Anschauungen: 1) darin, daß das Korrigieren als ein Verbessern aufgefaßt wird, und daß das Bestreben hervortritt, schon möglichst fehlerfreie Aufsätze in das vom Lehrer zu korrigierende Reinheft zu bekommen; 2) darin, daß die Korrektur als etwas für die stilistische Schulung der Schüler sehr Nebensächliches betrachtet wird.

In ersterer Beziehung sagt unter anderen Bormann: „Korrigieren“ heiße keineswegs „verbessern“, und es sei bildender für den Schüler, das Fehlerhafte nur zu unterstreichen und vom Schüler selbst die nötigen Verbesserungen vornehmen zu lassen. Dieser Modus ist theoretisch allerdings recht schön, degeneriert aber in der Praxis gleichwohl ins Wertlose. Unterstreichen wir die Fehler nur, so weiß der Schüler häufig nicht, was er eigentlich gefehlt hat; machen wir ein Zeichen oder eine Randbemerkung dazu, so ist dies theoretische Belehrung, die häufig nicht verstanden wird, stets aber nur geringen Wert hat; bei der Verbesserung durch den Schüler endlich kann, da wir uns nicht vor jeden hinstellen können, leicht ein neuer Fehler entstehen, so daß der Schüler nun zwei Fehler dem Gedächtnisse einprägt, den rot unterstrichenen und den durch seine vermeintliche Richtigstellung entstandenen. Die Verbesserung dagegen, die sich jedoch nur auf die Orthographie-, Grammatik- und Interpunktions-, sowie auf die markantesten Stilfehler erstrecken, nicht aber eine förmliche Umarbeitung sein soll, hat vor dem bloßen Anstreichen wenigstens das voraus, daß sie eine stumme Unterweisung (nicht bloße Belehrung) ist, die sich, mit roter Tinte geschrieben, dem Gedächnisse einprägt, während der gemachte Fehler allmählich verblaßt.

Genau betrachtet ist jedoch **alle Korrektur**, ob man sie nun so oder so auffaßt, **didaktisch so ziemlich wertlos.** Trotz aller Striche, Randbemerkungen, Verbesserungen 2c. machen die Schüler schon dieselben Schreib- und Sprachfehler immer wieder; Stilfehler aber sind durch die schriftlichen Korrekturen erst recht nicht auszurotten, weil sie in jedem Aufsatz in anderer Gestalt sich einschleichen, so daß sie der Schüler nicht wieder erkennt, bis nicht sein Gefühl für das stilistisch, kompositionell und ästhetisch Richtige und Notwendige gehörig entwickelt ist. Diese Entwicklung aber erfordert viele, viele Jahre; daher ist es auch eine durchaus vergebliche Mühe, durch Korrekturen das erzwingen zu wollen, was die Natur vorläufig versagt hat. Wie wenig dabei erzielt wird,

haben wir genugsam in unserer Zeit gesehen: trotzdem man heutzutage auf sorgfältige und gewissenhafte Korrektur so viel Gewicht legt, wurden die Aufsätze nicht besser, die Stilfehler nicht weniger, weil der Schüler mit stilistischen Korrekturen absolut nichts anzufangen weiß. Jede Korrektur ist eben mehr oder weniger theoretische Belehrung, daher an sich schon nutzlos. Dann hinkt sie naturgemäß stets nach, kommt daher immer und überall zu spät, zeigt dem Schüler nun zwar, was er verfehlt habe, kann ihn aber vor ähnlichen Fehlern für die Zukunft nicht bewahren, da er im nächsten Aufsatz schon wieder ein ganz anderes stilistisches Gebilde zu gestalten hat. So bleibt **alle schriftliche Korrektur fruchtlos** und ist nur eine ganz unnötige, arge Belästigung der Lehrer. Was aber keine Kunst zu heilen vermag, das heilt die Natur allmälich selbst: je mehr der Schüler durch den ganzen Unterricht an das orthographisch, grammatikalisch, stilistisch, kompositionell und ästhetisch Richtige und Notwendige gewöhnt wird, desto mehr verschwindet all das von selbst, was man vergeblich durch schriftliche Korrektur auszurotten sucht. Daher wird es richtiger sein, allen Fleiß auf die systematische Ausbildung des Gefühls für diese Dinge zu verwenden und **den Schüler positiv an das Richtige und Notwendige zu gewöhnen**, statt an dem nicht mehr zu ändernden Unrichtigen viel herumzukorrigieren. **Durch Nachahmung, positive Anleitung und möglichst viele Übung muß der Schüler an das Richtige und Notwendige gewöhnt werden**, die unfruchtbare, stets nachhinkende, bloß belehrende schriftliche Korrektur dagegen könnte ohne besonderen Schaden völlig entbehrt werden.

Gleichwohl die Korrektur nicht gänzlich ist zu verwerfen: didaktisch wertlos, hat sie doch einen nicht zu unterschätzenden pädagogischen Wert als Kontrolle des Fleißes, der Pflichterfüllung rc., als Mittel, um die Schüler an die verschiedensten wertvollen Tugenden zu gewöhnen. Die meisten Menschen sind eben nur durch Zwang mit Pflichterfüllung, Ordnung und Pünktlichkeit zu befreunden; sie wollen und müssen sich überwacht und kontrolliert sehen, wenn sie nicht moralisch versumpfen sollen. Daher kann wohl die Didaktik, nicht aber die Pädagogik der roten Tinte entbehren; doch genügen für letzteren Zweck wenige rote Striche.

Abschluß.

Mit diesen Schlußbemerkungen ist nun der im allgemeinen Teil zu erörternde Stoff erschöpft. Jetzt handelt es sich darum, das Allgemeine auf das Besondere und Einzelne anzuwenden, und so dem Lehrer die Hilfsmittel an die Hand zu geben, den Stilunterricht den entwickelten allgemeinen Grundsätzen gemäß zu erteilen. Dies ist die Aufgabe des zweiten Teiles.

II. Teil.

Praxis.

Anleitung zur Behandlung der einzelnen Stilgattungen.

Einleitung.

Allgemeine Anleitung für den Lehrer.

§ 1.

Der Kompositionsmodus.

Sollen die Schüler richtig komponieren lernen, so müssen wir sie von allem Anfang an **daran gewöhnen, bei der Herstellung ihrer Aufsätze ganz systematisch zu werke zu gehen.** Wir müssen sie anhalten, immer von der Aufgabe, die zu lösen ist (also vom Zweck, der erreicht werden soll), auszugehen, alles, was demnach vorzubringen ist, durch fragende Meditation zu ergründen, und jeden Aufsatz möglichst als eine Entwicklung zu gestalten.

Bei jedem Schulaufsatz muß daher

1) vor allem die **Aufgabe geklärt** werden;
2) hierauf muß mittelst fragender Meditation gesucht werden, **was demnach Schritt für Schritt alles vorzubringen sei;**
3) bei der Ausführung der Disposition aber muß uns und den Schülern fortwährend der Gedanke vorschweben, daß die **Darstellung eine Entwicklung** werden soll.

§ 2.

Von der Klärung der Aufgabe.

Über die Aufgabe wird man sich nun klar, wenn man sich frägt:

Was ist meine Aufgabe? Was soll ich thun?

In der Antwort auf diese Frage tritt stets sowohl der Gegenstand, als auch der Zweck der Darstellung hervor; denn wenn ich so frage,

so ist dies ebenso viel, wie wenn ich direkt nach dem Zwecke frage, den Zweck aber kann ich wieder nicht nennen, ohne zugleich auch den Gegenstand zu nennen, weil der Zweck erst durch den Gegenstand näher bestimmt wird.

Wäre daher das Thema z. B. der Amazonenstrom und würde ich mich fragen: was ist nun meine Aufgabe, was soll ich thun?, so würde die Antwort lauten: Ich soll den Amazonenstrom beschreiben, mir das Wichtigste, Wissenswerteste, Interessanteste über ihn notieren. Das Beschreiben, Notieren (Verba!) wäre mithin der Zweck meiner Darstellung, der Amazonenstrom (grammatisches Objekt!), bezw. das Wichtigste 2c., was über ihn zu sagen ist, der Gegenstand, um den es sich hier handelt.

Man könnte sich die Aufgabe auch so klären, daß man frägt: Was ist der Gegenstand, was der Zweck meiner Darstellung? Der Zweck ist nun stets leicht zu finden; der Gegenstand aber ist öfters, namentlich bei Briefen, Geschäftsaufsätzen etwas schwierig zu präzisieren, weshalb für Schüler das zuerst genannte Verfahren sich mehr empfiehlt, als das letztere. Ist aber die Aufgabe bestimmt, so kann man, wenn man will, aus der gewonnenen Bestimmung den Gegenstand und Zweck ableiten, indem man weiterfrägt: Was ist also der Zweck meiner Darstellung? (Antwort: Ich soll beschreiben, soll mir notieren.) und was ist der Gegenstand derselben — oder besser: was soll ich beschreiben, mir notieren? (Antwort: den Amazonenstrom — das Wichtigste 2c. über den Amazonenstrom.)

Das Erzählen, Berichten, Beschreiben, Schildern, Abhandeln, Notieren, Auseinandersetzen 2c. ist aber immer erst der **engere Zweck**, der nur **Mittel** zur Erreichung eines **Endzweckes** oder des eigentlichen Zweckes ist. Wir erzählen, beschreiben 2c. ja nicht, um zu erzählen oder zu beschreiben, sondern um durch die Erzählung, Beschreibung 2c. eine bestimmte Absicht zu verwirklichen, z. B. eine bestimmte Wirkung auf den Leser zu machen, uns die Möglichkeit zu verschaffen, etwas wieder nachlesen zu können u. s. w. Auch der Schüler will einen solchen Endzweck sehen, er will wissen, **wozu** er erzählen, beschreiben, berichten 2c. soll; wir müssen ihm daher einen einleuchtenden wahren Endzweck nennen, indem wir z. B. sagen: Unsere Aufgabe sei heute den Amazonenstrom zu beschreiben, um uns näher damit bekannt zu machen, oder um uns das Wissenswerteste, Interessanteste über ihn zum Auswendiglernen zu notieren; oder um das, was wir nun über ihn gehört, nicht wieder zu vergessen, es später wieder nachlesen zu können 2c. Außerdem aber muß bei allen Schuldarstellungen der Gegenstand und Zweck aus den gegebenen Verhältnissen hergeleitet werden, damit die Schüler auch sehen können, **warum** sie heute gerade dieses und kein anderes Thema behandeln sollen.

§ 3.

Vom Entwurfe der Disposition.

A. Von der Weckung der Gedanken.

Hat man sich die Aufgabe geklärt, so frägt man, um die Disposition zu entwerfen, **was man demnach (stetig fortschreitend) Schritt für Schritt alles vorzubringen habe,** und zwar was **zunächst?** was **dann? was hierauf?** ꝛc. und notiert sich Schritt für Schritt, was man so findet. Man meditiert mithin z. B. also:

Meine Aufgabe ist, mir, stetig fortschreitend, das Wichtigste, Interessanteste, Wissenswerteste über den Amazonenstrom zu notieren: was habe ich demnach **zunächst** vorzubringen? was **hierauf?** was **dann,** was **weiterhin?** ꝛc. ꝛc., was **endlich zum Schlusse?**

Was man auf jede dieser Fragen findet, wird immer sofort geprüft, ob es paßt, und wenn es als passend befunden wird, **sogleich notiert;** dann erst geht man zur nächsten Frage weiter und macht es hier ebenso.

So gewinnt man Schritt für Schritt folgende Disposition:

1) Was der Amazonenstrom sei: größter Strom Südamerikas, der Welt.

2) Wo er entspringe, welchen Lauf er nehme, und wo er münde: in den Anden Perus; zuerst nördlich, dann östlich — unterm Äquator.

3) Welches seine bedeutendsten Nebenflüsse seien: l. Rio Negro, r. Madeira.

4) Welche Städte an ihm liegen: Ufer menschenleer. Urwälder. Nur eine größere Stadt, Manaos mit 8000 Einwohnern an der Mündung Para.

5) Was etwa sonst noch über ihn zu berichten sei: Fast durchgehends Tieflandsstrom mit geringem Gefälle; daher große Überschwemmungen, Umgebung sumpfig und ungesund.

Die Entwicklungstheorie geht somit, wie man sieht, nicht von einem bereitgehaltenen topischen Schema aus, sondern meditiert fragend, was Schritt für Schritt mit Rücksicht auf den Zweck, der erreicht werden soll, vorzubringen sei. **Topen** (Gesichtspunkt) finden sich natürlich auch in jeder so gewonnenen Disposition, aber nicht als tote abstrakte Begriffe, sondern als lebendige anregende Fragen stilisiert, und nicht im voraus feststehend, sondern Schritt für Schritt für den konkreten Fall erst gesucht, daher auch dem Gegenstand, dem Zweck und den besonderen gegebenen Verhältnissen, kurz der Individualität des

Falles angepaßt. So enthalten unsere Dispositionsfragen der Reihe nach folgende Topen: Definition, Ursprung, Lauf, Mündung, Nebenflüsse, Städte (Ufer), Sonstiges.

Eine solche Disposition kann nun aber nur derjenige mit Leichtigkeit entwerfen, der: 1) mit dem Kompositionsverfahren vollständig bekannt und vertraut ist, und 2) auch über die Kenntnisse, den Stoff verfügt, um die topischen Dispositionsfragen beantworten zu können.

Die ersten Versuche mit diesem Dispositionsverfahren werden daher naturgemäß ein unbefriedigendes Resultat ergeben. Es genügt ja nicht, den Kompositionsmodus zu kennen, man muß sich mit demselben durch Übung vielmehr auch vertraut gemacht haben; denn alles will erst geübt sein. Haben die Schüler aber wiederholt gesehen, wie auf diesem Wege Dispositionen entstehen, haben sie auch längere Zeit wahrgenommen, daß beim Disponieren gewisse Punkte immer wieder vorkommen, und daß ähnliche Themata stets auch zu ähnlichen Dispositionen führen, dann werden sie durch die eigene Praxis das ganze Verfahren allmählich losbekommen, und es wird ihnen im Laufe der Zeit nicht mehr schwer fallen, eigene Versuche im Disponieren zu machen.

Der Stoff zu Erzählungen oder Beschreibungen und Vergleichungen aber muß bereitliegen. Es ist ja allbekanntlich ganz unmöglich, etwas zu erzählen, was man nicht weiß, oder etwas zu beschreiben oder mit anderem zu vergleichen, was man nicht kennt. Wir können daher nur über solche Dinge Bericht erstatten ꝛc., die wir durch eigene Erfahrung (Erlebnis, Anschauung, Beobachtung) oder durch Mitteilung von anderer Seite, Lektüre u. dgl. zuvor kennen gelernt haben. Die allgemeinen Kompositionsfragen haben daher auch gar nicht die Aufgabe, Gedanken förmlich finden zu helfen; ihre Aufgabe ist vielmehr nur, die Ideenassoziation anzuregen, daß sie Schritt für Schritt aus dem vorhandenen Vorrate das herbeischafft, was man für den vorliegenden Zweck gerade braucht. Es gibt aber auch Darstellungen, zu denen der ganze Stoff erst förmlich gefunden werden muß: dies ist nämlich notwendig bei den beweisenden und untersuchenden Schulabhandlungen. Wenn wir im Leben eine Beweisführung, Begründung, Widerlegung oder Untersuchung schreiben, haben wir in der Regel längst darüber meditiert, was wir alles vorbringen wollen, und der Stoff liegt mithin zur Verarbeitung schon bereit; deshalb genügen auch hier zur Disposition die obigen Kompositionsfragen, und wir kommen mit ihnen zurecht, wenn wir uns für die Arbeit nur auch entsprechend disponiert fühlen. Das Thema einer beweisenden oder untersuchenden Schulabhandlung aber wird dem Schüler ex abrupto aufgedrängt, es starrt ihn nichtssagend an und da käme er nun auch mit den allgemeinen Kompositionsfragen nicht sehr weit: er könnte damit zwar leicht das allgemeine Gerippe seiner Abhandlung finden, zumal dieses ja für alle derartigen Darstellungen sich gleich bleibt; aber da diese Kom-

positionsfragen sehr allgemeiner Natur und zunächst nur dazu berufen sind, bereits vorhandenen Stoff flüssig zu machen und Schritt für Schritt zu ordnen, so würde er sich schwer thun, mit denselben auch noch das stoffliche Detail für seine Abhandlung zu ergründen. Daher muß ihm die Stilistik unter die Arme greifen und ihm noch weitere Kompositionshilfen anbieten, von denen in der Kompositionslehre der Abhandlung die Rede sein wird. In allen anderen Fällen aber kommt auch der methodisch geschulte Schüler mit dem allgemeinen Kompositionsverfahren zurecht und wer mit demselben entsprechend vertraut geworden ist, wird sich nie mehr zurücksehnen nach den leblosen Topen und Schemen der bisherigen Stilistik, die naturgemäß auf die Individualität des Falls (den invidnellen Gegenstand und Zweck, sowie die besonderen gegebenen Verhältnisse) nicht Rücksicht nehmen konnten und daher nur zu ziel- und planlosem Gefasel Anlaß gaben.

Statt aber, wie oben, vom Standpunkt des Stilisten aus die Disposition zu suchen, kann man bei erzählenden und beschreibenden Darstellungen, also auch bei Vergleichungen und bei berichtenden, schildernden, beschreibenden Abhandlungen, wenn es sich blos um objektive Berichterstattung handelt, die ganze Disposition auch vom **Standpunkt des Lesers** aus finden, indem man also meditiert:

> **Was möchte denn der Leser oder ich selbst über das Thema gerne alles wissen?** und zwar was **zunächst?** was **dann?** was **hierauf?** was **weiterhin?** 2c. 2c. was **endlich noch?**

Diese Meditation führt zu ganz ähnlichen Dispositionen, wie die zuerst genannte, und nicht selten mengt man in der Praxis beide Dispositionsweisen, indem man mit der heuristischen Grundfrage (Was muß ich demnach zunächst vorbringen?) beginnt und dann weiter meditiert: Was möchte der Leser hierauf wissen? 2c. 2c. Mit diesen Fragen kann man auch sehr leicht, wenn man will, jederzeit all die topischen Schemata für Beschreibungen u. dgl. reproduzieren welche die bisherige Stilistik fix und fertig überlieferte, ohne zeigen zu können, was wir thun müssen, um die auftretenden Lücken auszufüllen, wenn uns unser Gedächtnis im Stiche läßt. Da braucht man nur zu fragen: was möchte ich denn z. B. über eine Pflanze, einen Fluß 2c. 2c. gerne alles wissen? was denn zunächst? was dann? 2c. Der Entwicklungstheorie erscheint allerdings ein solches Meditieren als ein unnötiger und bedenklicher Umweg; sie meditiert daher gleich über die bestimmte Pflanze, den bestimmten Fluß 2c. — dann findet sie gleich die im konkreten Falle in Betracht kommenden und nicht die allgemeinen Topen, die bloß den Gegenstand und das Gattungsmäßige, nicht aber das Zweckentsprechende und Individuelle berücksichtigen können. — Mit den Fragen vom Standpunkt des Lesers aus kann man endlich sogar Dispositionen zu Thematen finden, von denen man weiter

nichts weiß, als daß der betreffende Gegenstand z. B. ein Fluß, ein Raubtier, ein Vogel, ein Ort, eine Maschine u. dgl. sei; aber ausführen könnte eine solche Disposition wieder nur der, der mit dem hiezu nötigen Erfahrungsstoff vertraut wäre, und eine solche Disposition könnte auch leicht Fragen enthalten, auf die kein Gelehrter eine Antwort zu geben wüßte.

B. Von der Prüfung des Stoffes.

Was uns nun durch die fragende Meditation zugeführt wird, will **auf seine Brauchbarkeit geprüft** werden. Wir müssen daher bei jedem Punkte, den uns die Ideenassoziation auf unsere Fragen anbietet, prüfen:

1. ob er **zweckentsprechend, sachgemäß** und den gegebenen Verhältnissen **angemessen**: also schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig sei;
2. ob auf diese Weise **Entwicklung, stetiger Fortschritt,** in unsere Darstellung komme;
3. ob so unsere Disposition auch der **Idee des Ternars** gerecht werde.

Der konkrete Zweck, die Entwicklungsidee und der Ternar sind somit für die Auswahl und Anordnung der Gedanken maßgebend.

Indessen genügt es für die gewöhnliche Praxis meist vollständig, sich zu fragen, ob das, was die Ideenassoziation uns anbietet, an der betreffenden Stelle passend sei und einen Fortschritt enthalte, oder nicht; nur bei der Aufstellung der Beweispunkte in beweisenden Abhandlungen müssen die einzelnen Punkte auch daraufhin geprüft werden, ob sie dem Ternar, der der Beweisführung zugrunde liegt, entsprechen.

C. Vom Aufbau der Disposition.

Speziell für den **Aufbau** der Disposition aber ist die **Entwicklungsidee** ausschlaggebend. Demnach müssen wir darauf acht haben, daß der erste Punkt den **Eindruck einer beginnenden,** die weiteren Ausführungen den einer **verlaufenden (stetig fortschreitenden)**, der letzte Punkt endlich den **Eindruck einer endenden Entwicklung** erzeuge. Ob dies nun der Fall sei oder nicht, das sagt dem Praktiker sein ausgebildetes Gefühl; der geschulte Stilist ist um diese Dinge nie verlegen — das ist ja gerade der Segen der Schulung, daß man stets ganz instinktiv richtig komponiert: man weiß sofort, wie man passend anfangen, weiterfahren, enden muß; nur Anfänger und ungeschulte Leute wissen sich nicht zu helfen. Doch läßt sich all das auch theoretisch auseinandersetzen:

Den **Eindruck einer beginnenden Entwicklung** bringen wir hervor, wenn wir die objektiven oder subjektiven Verhältnisse, aus denen das Nachfolgende sich entwickelt, schildern oder an diese

Verhältnisse anknüpfen. Wir werden daher beginnen mit einer kurzen oder längeren Schilderung der gegebenen Verhältnisse, aus denen eine Handlung, Begebenheit, ein Ereignis, eine Veranstaltung ꝛc. hervorging, werden also zunächst von Ort, Zeit, Personen, Veranlassung, Absicht, Vorausgehendem, Vorbereitungen ꝛc. ꝛc. reden, oder mit dem anfangen, was bei Betrachtung eines Gegenstandes die Aufmerksamkeit zunächst auf sich lenkt und zu weiterer Besichtigung einlädt, oder mit dem, was dem Beschauer bereits aus der Ferne entgegenwinkt, sein Interesse weckt und ihn aufmuntert, näher zu treten, oder mit einem Hinweise auf Verhältnisse oder Umstände, welche die Beschäftigung mit dem Thema motivieren und geeignet sind, auch die Aufmerksamkeit und das Interesse des Lesers auf den Gegenstand zu lenken, so daß er begierig wird, weiteres zu vernehmen — überhaupt muß der Anfang einer Darstellung immer von der Art sein, daß er nicht bloß den Eindruck einer beginnenden Entwicklung macht, sondern auch möglichst viel **Interesse** für das Nachfolgende erweckt; doch muß diese Wirkung vornehmlich durch die Art und Weise, wie man den Dispositionspunkt ausführt, hervorgerufen werden. Weiterhin erzeugt man den Eindruck einer beginnenden Entwicklung, wenn man von der subjektiven oder objektiven Veranlassung zur nachfolgenden Darstellung ausgeht, oder vom Gegenstand oder Zweck dieser Darstellung oder vom Entschlusse, das Thema im Nachfolgenden zu verhandeln ꝛc. ꝛc. Kurz wir müssen entweder die objektive oder subjektive Genesis des Gegenstandes oder der Darstellung berichten, oder an die objektiv oder subjektiv gegebenen Verhältnisse, die Veranlassung der Darstellung, den Gegenstand, den Zweck derselben, die Wünsche des Lesers ꝛc. ꝛc. (veranlassende Momente) anknüpfen.

Den **Eindruck einer verlaufenden Entwicklung** macht die Darstellung, wenn von dem ersten Punkte aus stetiger objektiver oder subjektiver Fortschritt stattfindet. Dies geschieht, wenn wir der Succession, dem zeitlichen Nacheinander folgen, also nach der Veranlassung, dem Vorausgehenden ꝛc. Schritt für Schritt den Verlauf, das zeitlich Nachfolgende schildern, oder wenn wir Schritt für Schritt über das Neben-, Unter-, Über-, Ineinander berichten, oder auseinandersetzen, was in zweiter, dritter, vierter ꝛc. Linie die Aufmerksamkeit nach sich zieht, das Interesse weckt, zu sehen, zu hören, zu fühlen ist ꝛc. ꝛc.; oder wenn wir nach den einleitenden Ausführungen mit dem Geringsten, Unbedeutendsten, minder Wichtigen anheben und zum Höheren, Bedeutenderen, Wichtigeren, Interessanteren und Interessantesten fortschreiten u. dergl.

Den **Eindruck einer endenden Entwicklung** aber bewirken wir, wenn der letzte Punkt, den wir ausführen, die Darstellung objektiv oder subjektiv zum Abschluß bringt. Dies findet statt, wenn wir z. B. den Ausgang, das Ende, den Schluß einer Handlung, Begebenheit, eines Ereignisses, Vorgangs, einer Veranstaltung ꝛc. schildern oder den letzten Punkt eines Nacheinanders, Nebeneinanders, Unter-, Über- oder Ineinanders verhandeln, oder vom Wichtigsten, Bedeutendsten, Inter-

essantesten reden, den letzten Punkt auseinandersetzen, den wir auszuführen versprachen, oder das Resultat und die Folgen erörtern, oder aus dem Vorgeführten Folgerungen ziehen, eventuell auch noch weitere Konsequenzen: Ermahnungen, Bitten, Wünsche rc. hieraus ableiten, oder auch wenn wir in einer kurzen Schlußbemerkung noch von Dingen reden, die nicht mehr direkt, wohl aber noch indirekt mit dem Thema zusammenhängen und den Leser interessieren.

Diese Gesichtspunkte müssen uns also beim Aufbau der Disposition leiten. Daß aber gerade diese Punkte geeignet erscheinen, den Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung hervorzurufen, das hängt mit dem *Wesen* der stilistischen Darstellung als einer Zweckrealisierung und Entwicklung zusammen und ist mithin teils im Zweckbegriff, teils in den Gesetzen der Logik der Thatsachen und in der Entwicklungsidee begründet, wie sich in der Kompositionslehre der einzelnen Stilgattungen zeigen wird.

§ 4.

Von der Revision und Verbesserung der Disposition.

Da wir jedoch nicht immer entsprechend disponiert sind, und es auch nicht in unserer Macht steht, die für eine Darstellung nötigen Gedanken ohne weiteres herbeizuzitieren, so bedarf fast jede Disposition einer *Revision und Verbesserung*. Wir müssen daher das, was wir uns Schritt für Schritt notiert haben, wenn wir am Ende angelangt sind, noch einmal *überlesen* und *prüfen*:

1. ob nichts vergessen sei, was *schicklicher*, *passender*, *zweckmäßiger oder notwendiger Weise* (Erwartungen des Lesers, Ternar!) *besprochen* werden muß (objektive Vollständigkeit);
2. ob nichts vergessen sei, was *durch den Zweck*, der erreicht werden soll, *gefordert* erscheint (subjektive Vollständigkeit);
3. ob endlich *Anfang und Ende der Entwicklungsidee* entsprechen und *im Verlaufe stetiger Fortschritt* sei (kompositionell-ästhetische Vollendung).

Nach diesen drei Gesichtspunkten will jede Disposition noch geprüft sein, und wo sich Lücken oder Mängel zeigen, entsprechend *verbessert* werden. Eben deshalb aber brauchen wir beim Entwurfe der Disposition nicht allzu ängstlich zu verfahren. *Was ihr fehlt, sehen wir am besten, wenn wir sie als Ganzes vor uns haben*; da ist alsdann auch noch Zeit genug, darüber zu meditieren, wie sich Lücken ergänzen und Mängel verbessern lassen. Darum ist es eine *Hauptsache beim Komponieren*, daß man, **unbekümmert um alle Mängel, der Wärme des Gefühls folgt** *und* **vom Zweck und der Entwicklungsidee geleitet, die ganze Disposition zunächst in einem Zuge entwirft**; dann

kommt man mit der Feile und verbessert, was verbesserungsbedürftig erscheint. Manchmal aber begegnet es uns, daß wir erst während der Ausführung auf Mängel aufmerksam werden, oder die Entdeckung machen, daß eine andere Anordnung entschieden zweckmäßiger wäre; in solchem Falle dürfen wir uns die Mühe nicht reuen lassen, die nötige Verbesserung nachtäglich vorzunehmen, eventuell die ganze Disposition umzuarbeiten.

§ 5.

Von der Ausführung der Disposition.

Die Ausarbeitung der Disposition besteht darin, daß wir die einzelnen Dispositionspunkte Schritt für Schritt in der Darstellung zur Sprache bringen und dem Zwecke, der erreicht werden soll, entsprechend näher ausführen. Die Ausführung wird daher kürzer oder länger, einfach oder schwungvoll rc. rc. sein, je nachdem dies durch den Zweck, dem die Darstellung dienen soll, durch die Individualität des Falles gefordert erscheint. Hat man aber die Disposition in Frageform aufgestellt, dann besteht die ganze Ausführung in der **schrittweisen Beantwortung der Dispositionsfragen.**

Da nun jede stilistische Darstellung eine schriftliche prosaische Gedankenentwicklung über einen Gegenstand behufs Realisierung eines bestimmten (durch die besonderen gegebenen Verhältnisse individualisierten) Endzweckes ist, so sind für die sachliche und sprachliche Ausführung der Disposition maßgebend:

1. die **Gesetze der Schriftprosa**;
2. der Gegenstand, der Zweck und die besonderen gegebenen Verhältnisse, die **Individualität des Falles**;
3. die **Entwicklungsidee.**

Die **Stilisierung** muß daher **den Anforderungen, die man jeweilig an eine gute Schriftprosa stellt, entsprechen:** die Diktion muß sich dem allgemeinen Sprachgebrauche anpassen, Grammatik- und Orthographiefehler, Neologismen, Archaismen, Tautologien rc. sind zu bekämpfen, ebenso alles Unschöne, Ordinäre, Unbeholfene rc. rc. **Ausführung und Stilisierung müssen ferner dem konkreten Zwecke, also der Individualität des Falles angepaßt werden:** sie müssen zweckentsprechend, sachgemäß, den konkreten Verhältnissen angemessen sein. Die ganze Darstellung muß endlich so angelegt werden, daß Anordnung, Ausführung und Stilisierung in ihrer einheitlichen **Totalität den Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung erzeugen.**

All diese Dinge muß ein richtiger Stilist im Auge behalten; den Schülern aber muß man vornehmlich folgende drei Punkte einschärfen: Achte

1. auf **Abwechslung** im Ausdruck, in der Konstruktion und im Satzbau,
2. auf **Verbindung**,
3. auf **entwickelnde Darstellung**!

Über den stetigen Fortschritt dagegen braucht man bei der Ausführung nicht mehr speziell zu meditieren; für ihn muß die revidierte Disposition sorgen, an die sich unsere Ausführungen Schritt für Schritt anlehnen.

Wie man endlich fragend disponiert, so muß man auch **fragend ausführen** und **fragend stilisieren**. Fortwährend müssen wir uns daher fragen: Was habe ich jetzt auszuführen? Was habe ich demnach Schritt für Schritt hier vorzubringen? Wie werde ich anfangen, wie weiterfahren, wie enden? Ist diese Ausführung zweckentsprechend, sachgemäß, den gegebenen Verhältnissen angemessen? Ist alles gut und richtig stilisiert? Wie kann ich dies besser geben? Wie muß ich diese Monotonie beseitigen? Ist die Verbindung richtig? Klingt die Darstellung so, wie eine Entwicklung? Wie lautet nun der nächste Dispositionspunkt? Wie muß ich daher anknüpfen, wie weiterfahren? 2c. 2c.

§ 6.

Von der Revision und Verbesserung des ersten Entwurfes.

Der erste Entwurf bedarf aber fast immer noch einer **Revision** und **Verbesserung**. Es ist daher jetzt zu prüfen: ob nun die Darstellung in ihrer Totalität dem Zwecke, der erreicht werden soll (der Individualität des Falles), der Entwicklungsidee und den Stilisierungsgesetzen entspreche. Auch diese Prüfung ist mittelst fragender Meditation vorzunehmen; wo wir Mängel oder Fehler entdecken, müssen wir nachbessern. Eben deshalb aber, weil diese Revision bei jedem Aufsatze eigentlich notwendig ist, brauchen wir auch beim Entwurfe des Konzeptes nicht allzu ängstlich zu verfahren. Wir werden daher nicht alles, was wir niederschreiben, gleich Schritt für Schritt auf das sorgfältigste prüfen, vielmehr unbekümmert um kleine Mängel, wieder **der Wärme unseres Gefühles folgen, und die ganze Darstellung möglichst in einem Zuge entwerfen**, damit sie eine **Entwicklung aus einem Gusse** werde. Dann erst werden wir mit der Feile kommen, den Entwurf wiederholt überlesen und verbessern, was noch verbesserungsbedürftig erscheint. So muß sich **Berechnung**, **instinktives Gefühl** und **seelische Wärme** miteinander verbinden; denn nur aus dem einheitlichen Zusammenwirken dieser drei Faktoren gehen gediegene Darstellungen hervor.

§ 7.

Abschluß.

Alle diese Ausführungen gehören nun aber nicht für den Schüler, sondern, wie die Überschrift sagt, für den **Lehrer**, der sich über die Geheimnisse des Kompositionsgeschäftes eingehend unterrichten will. **Den Schüler dagegen müssen wir, so einfach als nur irgend möglich, in die Kompositionslehre einführen:** indem wir Aufsätze vor seinen Augen entstehen lassen, ihn methodisch anleiten und systematisch daran **gewöhnen**, die ganze Disposition vom Zwecke aus durch fragende Meditation zu suchen und jede Darstellung als Entwicklung zu gestalten. Auf **praktischem** Wege und nicht durch theoretische Belehrung müssen wir somit den Schüler mit der Kompositionslehre bekannt und vertraut machen — nur keinen theoretischen Stilunterricht: kein Wort vom Ternar und anderen diffizilen Dingen; die Schüler sollen keine gelehrten Stilisten werden, sondern lediglich Praktiker, die richtig komponieren, weil sie an das richtige Komponieren **gewöhnt** wurden, nicht aber weil sie die ganze Theorie des Stils gründlich durchstudiert haben. Ihre Kunst muß lediglich auf der erhaltenen methodisch-systematischen Schulung, der Ausbildung ihres Gefühls für das in stilistischen Darstellungen Übliche und Richtige und der eigenen Wärme, mit der sie an die Arbeit herantreten, beruhen. Für ein theoretisches Verständnis aber ist an der Volksschule noch gar kein Boden: man kann der Theorie zwar nicht ganz entbehren — denn Praxis ohne Theorie bleibt unverstanden; aber die theoretische Belehrung muß sich auf das allernotwendigste beschränken, auf das, was nötig ist, die einfache Praxis zu verstehen — alles andere überlasse man der Mittel- und Hochschule!

I. Abschnitt.

Erzählende Darstellungen.

I. Kapitel.

Kompositionslehre.

§ 1.

Begriff des Erzählens; Eigentümlichkeit dieser Stilgattung.

Erzählen heißt, **Geschehenes berichten, auseinandersetzen, was und wie sich etwas zugetragen hat.** Die Erzählung nimmt daher ihren Stoff aus dem Reiche des Geschehens, behandelt Handlungen, Begebenheiten, Ereignisse, Vorfälle 2c., die sich wirklich oder angeblich zugetragen haben, oder auch erdichtet sind.

Solche Stoffe haben nun stets eine Entwicklung bereits in sich; mit dieser Entwicklung aber hat es folgende Bewandtnis.

§ 2.

Die Logik der Thatsachen.

Im Reiche des Geschehens, schlechthin „Welt" genannt, ist alles in fortwährender Veränderung: nichts ist hier beständig, als der Wechsel, alles ist jeden Augenblick schon wieder etwas anderes, es herrscht ein endloses Entstehen und Vergehen, „alles fließt", und schon die Alten sprachen daher mit Recht von einem **ewigen Fluß.** Alle Veränderungen aber hängen causaliter (ursächlich) mit einander und mit anderen Veränderungen zusammen; wir sprechen daher auch von einem **allgemeinen Kausalnexus** (allgemeinem ursächlichen Zusammenhang der Dinge), und da sich in diesem allgemeinen Kausalnexus alles nach ewig feststehenden Naturgesetzen mit einer unabänderlichen Logik vollzieht, so reden wir auch von einer **Logik der Thatsachen.** Unter der Herrschaft dieses ewigen Flusses, des allgemeinen Kausalnexus und damit auch der Logik der Thatsachen stehen nun alle Begebenheiten, Handlungen, Ereignisse, Vorkommnisse 2c.; die Logik der Thatsachen muß uns daher über die Gesetze, nach denen sie sich vollziehen, Aufschluß geben können.

§ 3.

Die Gesetze der Logik der Thatsachen.

Das erste Gesetz der Logik der Thatsachen*) ist, daß alles, was geschieht eine **Veranlassung** haben müsse, und daß ohne Veranlassung nichts geschieht. Die Veranlassung aber liegt in der Eigenart der gegebenen Verhältnisse und wird durch den ewigen Fluß herbeigeführt. Die Veränderungen, die der ewige Fluß und der allgemeine Kausalnexus mit sich bringen, sind daher die Ursache der Veranlassung; diese Ursache aber hatte wieder ihre Ursache u. s. f. in infinitum (ins Unendliche). Während aber Naturvorgänge, Ereignisse 2c. nur eine objekive Veranlassung haben, haben Handlungen, weil hier auch die menschliche Freiheit mit ins Spiel kommt, stets zwei Veranlassungen: eine objektive, den äußeren Anlaß, und eine subjektive, die inneren Beweggründe, die den Handelnden bestimmen, auf den äußeren Anlaß, mit einer konkreten Zwecksetzung und Zweckrealisierung (Handlung) zu reagieren.

An jede Veranlassung knüpfen sich nun aber Wirkungen, die wieder kausaliter unter sich zusammenhängen und zu einem Ausgang drängen. Jede Handlung oder Begebenheit hat daher auch einen **Verlauf**, der die Wirkung der Veranlassung und der aus ihr entspringenden Reaktion ist, und an dem sich, wenn das, was vor sich geht, nur einigen Umfang hat, stets 3 **Phasen** unterscheiden lassen: die nächste Wirkung der Veranlassung (bezw. der Zwecksetzung), die weiteren Wirkungen und das, was den Ausgang, die Entscheidung herbeiführt, also:

1. das **erste Moment** des Verlaufes,
2. die **weiteren Momente**,
3. das **entscheidende Moment**.

Durch das entscheidende Moment wird nun unmittelbar der **Ausgang** oder das Ende der Handlung oder Begebenheit herbeigeführt: alles, was einen Anfang hatte, muß auch ein Ende haben, das als das naturnotwendige Resultat des ganzen Verlaufes erscheint. Es drängt daher alles, was sich unter der Herrschaft der Logik der Thatsachen vollzieht, schließlich einem bestimmten Ausgange zu, und zwar Ereignisse einer häufig vorauszusehenden naturnotwendigen letzten Wirkung, Handlungen dem angestrebten Ziele oder einem Mißerfolge. Ob nun die in Aussicht stehende letzte Wirkung einer blind wirkenden Veranlassung oder das Ziel einer bewußt-freien Handlung erreicht wird oder nicht, das hängt bei Begebenheiten von der Stellung ab, welche die

*) Die hochinteressante Logik der Thatsachen wurde bisher merkwürdiger Weise weder von einem Philosophen, noch von einem Naturforscher systematisch entwickelt, obwohl sie für die Philosophie, wie für die Naturwissenschaft gleiche Wichtigkeit hat. Näheres über sie findet man im II. Teile meines „Systems der Stilistik.“

gegebenen Verhältnisse, unter denen sich der Verlauf vollzieht, zu dem Fortschreiten der entfesselten Kausalität einnehmen, bei Handlungen aber auch noch von dem subjektiven Verhalten des Handelnden während des Verlaufes seiner Zweckrealisierung. Sind die gegebenen Verhältnisse einer Begebenheit, Entwicklung oder Handlung günstig und läßt es auch der Handelnde an sich nicht fehlen, so gelangt die begonnene Entwicklung an ihr naturnotwendiges Ende, die Handlung zu ihrem Ziele, sind aber die gegebenen Verhältnisse dem, was vorgeht, ungünstig, oder verdirbt sich der Handelnde durch Ungeschicklichkeit, Unbesonnenheit, Versäumnisse, Hitze, Verzagtheit 2c. selbst das Spiel, dann kann die blindwirkende Kausalität ihre letzte Wirkung, die Handlung ihr Ziel nicht erreichen. Je nachdem sich die gegebenen Verhältnisse aber zu einer Begebenheit oder Handlung mehr oder weniger fördernd, neutral, störend, hemmend, hindernd verhalten, je nachdem ferner der Handelnde seine Sache gut oder schlecht macht, wird das Resultat mehr oder weniger dem erwarteten Ausgange entsprechen. An diesen Ausgang spinnt sich nun aber erst noch eine unabsehbar fortwirkende Kausalität an: Jeder Ausgang hat Folgen, diese Folgen haben wieder Folgen u. s. f. in infinitum.

So taucht jede Handlung, Begebenheit, Entwicklung, jeder Vorfall, jedes Ereignis 2c. aus dem ewigen Flusse auf und verschwindet wieder in demselben — alles, was den Menschen glücklich und unglücklich macht, was den einzelnen und ganze Völker oft so tief erregt und so schwer trifft, alles, was da in der Welt sich ändert und wandelt: **alles war nur eine vergängliche Welle des ewigen Flusses**, die aus einer unabsehbaren Vergangenheit entsprang, einer endlosen Zukunft aber noch Spuren ihres einstigen Daseins aufdrückt.

Was lehrt uns nun aber diese Logik der Thatsachen? Mehr, als man ihr ansieht!

§ 4.

Die pragmatische Disposition der Erzählung.

Aus den Gesetzen der Logik der Thatsachen läßt sich sofort **die dem Erzählungsstoffe immanente Gliederung** ableiten, nach der sich alle reinen Erzählungen, d. h. alle Erzählungen, die eine Handlung, eine Begebenheit, ein Ereignis 2c. behandeln, disponieren lassen, und die man, weil sie auf den pragmatischen (ursächlichen) Zusammenhang des Stoffes sich gründet, mit recht die **pragmatische Disposition der Erzählung** nennen wird.

Ist nämlich unsere Aufgabe, etwas so zu erzählen, wie es sich Schritt für Schritt zugetragen hat, dann kann man dem Leser die Sache nicht klarer, sachgemäßer und zweckentsprechender vortragen, als dadurch, daß man **das Geschehene Schritt für Schritt in seiner pragmatischen Entwicklung** schildert und mithin also gliedert:

I. **Veranlassung.**
II. **Verlauf.**
a) erstes Moment;
b) weitere Momente;
c) entscheidendes Moment.
III. **Ausgang.**

Wollen wir daher eine Erzählung pragmatisch disponieren, so brauchen wir nur Schritt für Schritt zu fragen:

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab?
2. Wie die Begebenheit verlief:
a) was zunächst geschah?
b) was weiterhin geschah?
c) was endlich die Entscheidung herbeiführte?
3. Wie die Begebenheit ausging?

So führt uns die Logik der Thatsachen zu einem **Normalschema,** nach dem sich jede reine oder pragmatische Erzählung disponieren läßt, und dieses Normalschema liegt hier in doppelter Form vor uns: in Form von Gesichtspunkten und in Frageform. Nach diesem Schema gliedert sich indessen nicht bloß jede Begebenheit in ihrer Totalität, sondern auch jede Episode einer Begebenheit, weil jeder Teil einer Begebenheit selbst wieder eine Begebenheit, jeder Teil einer Entwicklung selbst wieder eine Entwicklung ist.

Die Logik der Thatsachen lehrt uns aber noch weiteres.

§ 5.

Weitere Konsequenzen: Grenzpunkte der Erzählung.

Handelt es sich nämlich nicht um eine einfache Erzählung, sondern um eine größere erzählende Darstellung, so kann man auch noch die Ursache der Veranlassung in die Erzählung hereinziehen. Wer aber aus der allmählichen Genesis einer Begebenheit noch weiteres in der Darstellung besprechen würde, also z. B. mit der Schilderung der gegebenen Verhältnisse begänne, aus denen sich allmählich diese Ursache der Veranlassung entwickelte, der würde **zu weit ausholen** und von seiner Darstellung würde man sagen, daß sie **ab ovo** — mit Adam und Eva beginne. Schon die Ursache der Veranlassung hängt eben mit der nachfolgenden Handlung oder Begebenheit nur mehr mittelbar durch die Veranlassung zusammen; über sie hinaus wird daher der Zusammenhang ein völlig loser — **die Ursache der Veranlassung ist somit der äußerste Grenzpunkt, bei welchem eine größere Erzählung noch anheben darf,** ohne bereits zu weit auszuholen. Sehr passend beginnen daher größere Erzählungen mit der Schilderung der gegebenen Verhältnisse, aus denen sich die Veranlassung entwickelte (Anknüpfung an

die Ursache der Veranlassung), kleinere Erzählungen dagegen schildern ohne weiteres die Veranlassung oder knüpfen an letztere nur an. Bei der Darstellung von Handlungen aber kann man auch mit dem Zweck, den sich der Handelnde setzte, beginnen. Schulerzählungen berühren die veranlassenden gegebenen Verhältnisse in der Regel nur ganz kurz oder knüpfen direkt an das letzte veranlassende Moment oder an den Zweck an, den sich der Held der Erzählung setzte.

Den natürlichen Schluß jeder Erzählung bildet die Darstellung des Ausgangs. Dieser wird in Schulerzählungen stets nur kurz auseinandergesetzt. In größeren Erzählungen dagegen kann man denselben nicht nur ausführlicher schildern, sondern auch noch die näheren und weiteren Folgen zur Sprache bringen. Mit letzteren aber ist der **Grenzpunkt der Erzählung gegen das Ende hin** erreicht, weil die weiteren Folgen bereis nur mehr mittelbar durch die näheren mit dem Ausgange zusammenhängen, von da an aber jeder engere Zusammenhang der nachwirkenden Kausalität mit der vorausgegangenen Handlung oder Begebenheit aufhört. Wer daher noch weiteres berichten würde, von dem würde man mit Recht sagen, daß seine **Darstellung kein Ende** finde.

Will man aber ganz kurz erzählen, so erzählt man die Veranlassung, das entscheidende Moment und den Ausgang: z. B. er fuhr in den See hinaus, das Schiff kippte um, er ertrank — oder noch kürzer, nur Veranlassung und Ausganz: er fuhr in den See hinaus und ertrank. Doch ist dies keine eigentliche Erzählung mehr, sondern nur eine kurze Berichterstattung; eine förmliche Erzählung muß einen gewissen Umfang haben, eine Auseinandersetzung, Entwicklung, sein.

§ 6.

Bedeutung dieser Deduktionen.

Die Logik der Thatsachen gibt somit Aufschluß über die natürliche Gliederung des Erzählungsstoffes, über die pragmatische Disposition jeder reinen Erzählung, über den Anfang und das Ende, sowie die äußersten Grenzpunkte jeder Erzählung, bezüglich dieses Anfangs und Endes. Sie löst daher mit einem Schlage alle die Streitfragen, mit denen sich die Rhetoriker und Stilistiker seit den ältesten Zeiten vergeblich beschäftigen. Daß es z. B. fehlerhaft sei, ab ovo zu beginnen, ist ein uralter Satz; wie weit aber eine Erzählung ausholen dürfe, wo der letzte mögliche Ausgangspunkt und der Punkt liege, bei dem man ab ovo zu erzählen beginnt — das konnte uns bisher niemand wissenschaftlich erklären. Ebenso bemühte man sich seit alten Tagen vergeblich, ein Normalschema, nach dem sich jede Erzählung disponieren ließe, zu finden. In allen Rhetoriken und Stilistiken trifft man daher Schablonen, die das Problem zu lösen suchen, die auch verschiedene pragmatische Elemente hervorheben, deren Fehler und Mängel aber sofort ins

Auge fallen, wenn man diese Versuche mit der oben aufgestellten pragmatischen Disposition vergleicht. Der bekannte Gedächtnisvers: Quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando? hängt ebenfalls mit diesen Bestrebungen zusammen. Aber auf empirischem Wege war dieses Schema eben nicht zu finden; nur die Logik der Thatsachen kann hier Aufschluß geben.

Für die Praxis aber ist das pragmatische Dispositionsschema **ein vorzügliches Hilfsmittel, um jede wirkliche Erzählung rasch und zwar so zu disponieren, daß der logische Zusammenhang der einzelnen Momente klar hervortritt.** Anwendbar aber ist dieses Schema nur dann, wenn es sich darum handelt, den Verlauf einer Handlung, Begebenheit u. dergl. Schritt für Schritt darzustellen. Dies ist nun allerdings der Zweck der allermeisten Erzählungen; man kann sich aber gelegentlich auch einen anderen Zweck setzen, und es gibt auch erzählende Darstellungen, die sich nach der pragmatischen Schablone nicht gliedern lassen, weil dem Stilisten nur Einzelheiten des Geschehnisses bekannt sind, oder es sich um eine Darstellung handelt, die der Zwischengattung angehört, die also keine reine Erzählung ist. Daher ist jetzt zu untersuchen, was alsdann zu geschehen hat.

§ 7.

Die rhetorische Disposition der Erzählung.

Wie man zu disponieren hat, das hängt von dem Zweck ab, den man sich setzt; der Stoff ist nicht maßgebend, sondern nur mitbestimmend. Der Stilist kann daher so gliedern, wie es ihm der Stoff nahelegt, er ist aber an diese Gliederung nicht gebunden und kann sie öfters gar nicht brauchen, weil sein Zweck eine andere Anordnung verlangt. So setzt sich manchmal der Stilist den Zweck, seine Erzählung eigenartig zu gestalten, um rhetorische Effekte zu erzielen; dann entsteht eine **rhetorische Disposition.**

Die Sprache besitzt nämlich allerlei Mittel, z. B. konklusive und kausale Konjunktionen, verschiedene Tempora, Adverbia ꝛc., um Kausalitätverhältnisse in verschiedener Weise, sowohl in folgernder, als auch in begründender Form stilistisch darzustellen. Im Geiste des Lesers aber entsteht die gleiche Vorstellung von dem kausalen Zusammenhang eines Ereignisses, ob ich mich dieser oder jener Form bediene. Daher ist weder der Stilist, noch der Redner, noch der Dichter an die objektive Succession in seiner Darstellung gebunden: er kann, was sich früher zutrug, auch später erzählen, Späteres früher und ist auch nicht gezwungen, pragmatisch zu disponieren, sondern stellt die pragmatische Disposition manchmal geradezu auf den Kopf, indem er z. B. an den Ausgang anknüpft, dann den Verlauf schildert und zuletzt erst die Veranlassung berichtet. So entstehen die mannigfachsten rhetorischen Dispositionen und rhetorischen Erzählungen, die scheinbar allen

Kompositionsgesetzen Hohn sprechen, in Wirklichkeit aber doch nicht gegen die Kompositionslehre verstoßen, vielmehr ebenfalls ganz korrekte Gedankenentwicklungen sind, in denen alles Schritt für Schritt auf den zu erreichenden Endzweck berechnet ist.

§ 8.

Die Einführung in medias res.

Die bekannteste Art rhetorischer Disposition ist die sog. **Einführung in medias res.** Nach dem Vorgange Homers führen nämlich Dichter und Schriftsteller den Leser oft mitten in die Sache hinein, z. B. Schiller im „Kampfe mit dem Drachen“, Chamisso in seiner Romanze „Die Sonne bringt es an den Tag“ u. s. w. Diese Einführung in medias res ist indessen **nur eine scheinbare, ein kompositionelles Kunststück,** das darin besteht, daß man irgend ein Moment des Verlaufes einer Begebenheit herausgreift, dasselbe zur Veranlassung für das Nachfolgende macht und nun nach der pragmatischen Schablone weiterkomponiert; das Vorausgehende wird alsdann episodisch nachgeholt. Bei solchen Darstellungen handelt es sich dann nie darum, das, was der Leser meint, z. B. den trojanischen Krieg, den Kampf mit dem Drachen, die merkwürdige Geschichte eines Raubmordes einfach zu erzählen: es wird vielmehr lediglich ein Teil der betreffenden Begebenheit zum Mittelpunkt des Ganzen gemacht, das Thema also wesentlich eingeschränkt, der scheinbare objektive Zweck mit einem subjektiven, rhetorischen vertauscht, der Leser aber gleichwohl unter der Hand durch die eingeflochtenen Episoden allmählich über die ganze Begebenheit informiert. Solche Erzählungen scheinen dann völlig abnorm komponiert zu sein, und dennoch entwickelt sich die Darstellung genau nach der pragmatischen Schablone, was man leicht finden kann, wenn man den Anfang als Veranlassung des folgenden betrachtet.

So will uns z. B. Schiller im **Kampfe mit dem Drachen** durchaus nicht den Kampf mit dem äußeren Drachen schildern; das wäre langweilig, prosaisch, würde eines tieferen Gehaltes, einer allgemein menschlichen Bedeutung und mithin der Poesie entbehren. Daher benützt er den Kampf mit dem leiblichen Drachen nur als Mittel, als äußere Dekoration, um etwas weit Idealeres, den Kampf mit dem inneren Drachen, poetisch illustriert, zur Anschauung zu bringen, und fängt daher seine Romanze genau da an, wo er anfangen muß, wenn letzteres sein Zweck ist: nämlich mit der Veranlassung zum Seelenkampfe des Helden der Begebenheit. Die Handlung entwickelt sich daher auch durchaus nach dem pragmatischen Schema, wie aus folgender Disposition zu ersehen ist:

Disposition.

1. Veranlassung: Ein Ordensritter hat trotz des Verbotes des Ordens einen Drachen erlegt und kommt mit demselben vor das Ordenshaus.

2. Verlauf:

   a) Erstes Moment: Der Ordensmeister empfängt ihn kühl und verweist auf das Verbot.

   b) Weitere Momente: Der Jüngling sucht sich durch Erzählung des Hergangs zu rechtfertigen; der Ordensmeister verwirft die Rechtfertigung und stößt ihn als Ungehorsamen aus dem Orden.

   c) Entscheidendes Moment: Der Jüngling fügt sich schweigend der harten Strafe.

3. Ausgang: Der Großmeister verzeiht ihm und belohnt ihn, weil es ihm gelungen, den schlimmeren Drachen, den Geist des Ungehorsams, zu besiegen.

Genau nach der pragmatischen Disposition ist auch Chamissos **„Die Sonne bringt es an den Tag!“** komponiert. Auch Chamisso will uns nicht eine langweilige poesielose Raubmordgeschichte Schritt für Schritt erzählen, sondern im Gewande einer schlichten Erzählung eine tiefernste Wahrheit von allgemein-menschlicher Bedeutung vor Augen stellen: er will zeigen, wie durch die wunderbare Fügung des Schicksals, durch einen an sich unbedeutenden Zufall eine dunkle That, die fast vergessen schien, offenkundig wurde, und wie somit jede Verletzung der sittlichen Weltordnung, wenn oft auch spät, so eben doch sich an demjenigen rächt, der sein Gewissen mit unseliger Schuld beladen hat. Daher fängt er auch mit dem Moment an, das die Veranlassung zur Entdeckung der That gab, und nicht mit der Veranlassung zum Raubmorde. Die Disposition ist somit durchaus normal:

Disposition.

1. Veranlassung: Durch die Kringeln, welche die Sonne an die Wand malt, läßt sich Meister Nikolas zu der ebenso unwillkürlichen, wie unbedachten Äußerung verleiten: „Du bringst es doch nicht an den Tag!“

2. Verlauf:

   a) Erstes Moment: Die Frau hat diese Worte gehört, seine Aufregung bemerkt und dringt daher in ihn, ihr zu sagen, was die Sonne nicht an den Tag bringe.

   b) Weitere Momente: Meister Nikolas will zuerst nicht reden, schließlich aber wird er müd und schwach und erzählt die Geschichte des Raubmordes.

c) Entscheidendes Moment: Die Frau verrät das Geheimnis der Gevatterin.

3. Ausgang: Die Sache kommt an den Tag; der Meister wird hingerichtet.

Solche scheinbare Einführungen in medias res finden sich aber nicht bloß bei erzählenden, sondern auch bei anderen Darstellungen. So beginnt man z. B. eine Replik häufig mit einer Bemerkung des Gegners, macht diese unvermerkt zum Anknüpfungspunkt, zur Veranlassung für das nachfolgende und komponiert nun ganz regelrecht weiter; der Leser aber meint, mitten in die Sache hineinversetzt worden zu sein. So versetzt uns auch der Dramatiker gleich in der ersten Szene in medias res; wer aber den inneren logischen Aufbau von der äußeren Form zu unterscheiden vermag, der kann gleichwohl leicht erkennen, daß hier die Veranlassung nur dramatisiert ist, und daß sich jedes Drama genau nach der pragmatischen Schablone auf- und ausbaut. Auch dem Epiker steht es frei den Anfang seiner Darstellung episch, dramatisch oder rethorisch ja gelegentlich selbst lyrisch zu stilisieren. Der Anfang zu Schillers Taucher ist z. B. dramatisch, der Anfang zum Kampf mit dem Drachen rhetorisch stilisiert. Das klingt nun wie eine Einführung in medias res; prüfen wir aber die Komposition, so sehen wir, daß in beiden Fällen der Leser ganz regelrecht zunächst mit den veranlassenden gegebenen Verhältnissen bekannt gemacht wird, nur nicht in epischer Form, sondern eben in dramatischer, bezw. rhetorischer Stilisierung.

So läßt sich jede Einführung in medias res auf einen kompositionellen oder stilistischen Kunstgriff zurückführen; eine wirkliche urplötzliche Versetzung des Lesers in medias res **gibt es nicht** — sie würde nie den Eindruck einer beginnenden Entwicklung erzeugen. Ungeschickte Stilisten, die den Kunstgriff nicht herausfühlen, machen zwar öfters diesen Versuch, um auch einmal etwas Apartes zu leisten, liefern aber statt einer Einführung in medias res regelmäßig einen **Anfang ex abrupto** — einen Aufsatz, der urplötzlich anhebt, keinen eigentlichen Anfang hat.

Solche Kunststückchen, wie die rhetorische Disposition und die sog. Einführung in medias res, passen nun im allgemeinen nicht für Schulaufsätze; aber der Lehrer muß sie kennen, um zu wissen, was davon zu halten sei. Dagegen gibt es noch weitere Kompositionsmethoden, die auch für den Schulgebrauch von größter Wichtigkeit sind.

§ 9.

Die chronologische Disposition.

Wie wir eben gesehen, können wir uns subjektiv veranlaßt fühlen, von der pragmatischen Disposition abzuweichen; der Anlaß kann aber auch ein objektiver sein: wenn nämlich unsere Kenntnis des Stoffes eine lückenhafte ist, oder der Stoff sich dem pragmatischen Schema nicht fügen will, weil es sich um eine Darstellung der Zwischengattung handelt. Wann ein solcher Fall vorliege, ist unschwer zu erkennen: bei solcher Sachlage läßt sich eben mit dem pragmatischen Kompositionsschema nichts rechtes anfangen. Sobald wir daher mit der Frage: was die Veranlassung zum nachfolgenden gab, oder mit einer späteren pragmatischen Frage auf Schwierigkeiten stoßen, sobald wir hierauf keine entsprechende Antwort wissen oder bemerken, daß diese Fragen nicht recht passen wollen oder im vorliegenden Falle geradezu sinnlos sind, müssen wir vom pragmatischen Schema abgehen und die ganze Darstellung lediglich nach dem allgemeinen Kompositionsschema disponieren. Dann entsteht entweder eine chronologische oder eine sich ganz der Individualität des Falles anpassende Disposition.

Auf die erstere Weise wollen vornehmlich Mitteilungen, viele Sagen u. dgl. disponiert sein, auf die letztere erzählende Darstellungen mit beschreibendem und abhandelndem Charakter, wie Biographien, Berichte ꝛc. Bei Darstellungen, die sich der pragmatischen Schablone nicht mehr fügen, handelt es sich aber auch nicht mehr darum (Zweck), Schritt für Schritt den ganzen Verlauf einer Begebenheit vom ersten Anfang bis zum Ende zu erzählen, sondern um ganz andere, hievon wesentlich verschiedene Dinge (Zwecke), z. B. darum, über den Verlauf einer Handlung zu erzählen, was uns bekannt sei, uns zu notieren, was wir hierüber erfahren konnten, den Lebenslauf eines Menschen zu schildern ꝛc. ꝛc.

Von den Dispositionen, die sich Schritt für Schritt der eigenartigen Individualität des Falles anpassen, soll nun bei den Zwischengattungen gehandelt werden; wie man dagegen **chronologisch** disponiert, soll hier an einem Beispiele gezeigt werden.

Gesetzt unser Zweck wäre: uns das Wichtigste über den **deutsch-französischen Krieg** zu notieren, so könnten wir pragmatisch zu werke gehen, weil es sich hier darum handelt, die pragmatischen Elemente des Verlaufes Schritt für Schritt kurz zu notieren. In all diesen Fällen kann man aber auch chronologisch disponieren. Wollten wir uns daher diesmal nicht der pragmatischen, sondern der chronologischen Form bedienen, so müßten wir uns also fragen:

Was haben wir demnach **zunächst** zu notieren? was **hierauf**? was **dann**? was **weiterhin**? ꝛc. ꝛc. was **endlich zum Schlusse**?

So fänden wir etwa folgende

chronologische Disposition:

1. Wie sich der Krieg entspann: Eifersucht Frankreichs — spanische Thronfrage.
2. Wo es zu den ersten Schlachten kam: Weißenburg. Wörth.
3. Welchen weiteren Verlauf der Krieg nahm: Metz. Sedan.
4. Was nach der Schlacht von Sedan geschah: Paris.
5. Welche Anstrengungen die Franzosen nun machten, um eine Wendung herbeizuführen: Ausfälle. Entsatzarmeen.
6. Wie der Krieg schließlich endete: Paris fällt. Friede zu Frankfurt.

Hier haben wir nun freiwillig die chronologische Form gewählt; gezwungen aber wären wir hiezu, wenn wir über ein wesentliches Moment des Krieges nicht gehörig informiert wären. Wären wir uns z. B. über die Veranlassung nicht klar, so könnten wir schon die erste pragmatische Frage nicht beantworten; da dürften wir nun aber nicht etwa erdichten, sondern müßten über diesen Punkt einfach hinweggehen, statt einer objektiven Einleitung eine einleitende Bemerkung machen und demnach z. B. etwa also disponieren:

1. Wie lange der Krieg dauerte — oder Hinweis auf die Bedeutung des Krieges. (Einleitende Bemerkung.)
2. Wo es zu den ersten Schlachten kam — u. s. w.

Zu solchen Kunstgriffen sieht man sich öfters auch da gezwungen, wo es gilt, Weitschweifigkeiten zu vermeiden oder für den konkreten Fall Minderwichtiges bereits Bekanntes zu übergehen oder möglichst kurz zu sein 2c. 2c.

Die chronologische Disposition geht somit rein chronologisch vor: sie **stellt einfach Schritt für Schritt fest, was nacheinander geschah.** In einer solchen Disposition tritt natürlich der pragmatische Zusammenhang nicht deutlich zu tage, und das ist ihre Schattenseite. Es hat aber auch die pragmatische Disposition eine Schattenseite: Disponiert man nämlich nach der pragmatischen Schablone, so muß man, ehe man die weiteren Momente des Verlaufes (den Punkt 2b der Disposition) bestimmen kann, das entscheidende Moment kennen. Um aber dieses zu erkennen, muß man vor allem den Ausgang wissen. Daher ist es notwendig, wenn man das erste Moment des Verlaufes festgestellt hat, nach dem Ausgang, dann nach dem entscheidenden Moment zu fragen, und jetzt erst alles, was zwischen dem ersten und dem entscheidenden Moment des Verlaufes liegt, möglichst kurz als Punkt 2b zusammenzufassen. Man kann daher bei dieser Dispositionsart, wenn es sich um einen umfangreicheren Stoff handelt, nicht kontinuierlich weiter disponieren, sondern muß nach

Feststellung des ersten Momentes des Verlaufes, erst alle weiteren Dispositionspunkte feststellen, ehe man Punkt 2b bestimmen kann. Darum bedient man sich häufig einer weiteren Dispositionsart, welche die Lichtseiten der pragmatischen und der chronologischen Disposition entsprechend zu verwerten, die Schattenseiten beider aber zu umgehen sucht; es ist dies: die pragmatisch-chronologische Disposition.

§ 10.

Die pragmatisch-chronologische Disposition.

Diese besteht einfach darin, daß man **die Erzählung in Veranlassung, Verlauf und Ausgang, also pragmatisch, den Verlauf aber chronologisch gliedert.** Man frägt also:

1) Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab?
2) Wie die Begebenheit verlief:
   a) was zunächst geschah?
   b) was dann?
   c) was hierauf? ꝛc. ꝛc.
   x) was endlich die Entscheidung herbeiführte?
3) Wie die Begebenheit ausging?

Bei dieser Dispositionsart werden also die einzelnen Momente des Verlaufes in ihrer chronologischen Abfolge Schritt für Schritt kurz notiert, bis man endlich zu dem Moment kommt, das sichtlich die Entscheidung herbeigeführt hat. Damit aber dadurch die Übersicht nicht verloren gehe, muß man bei umfangreicheren Stoffen oft mehreres zu einem Dispositionspunkt zusammenfassen, so daß der Verlauf schließlich nicht in mehr als etwa fünf Teile gegliedert erscheint. Bei den meisten Schulerzählungen aber bringt es, da solche Darstellungen nur mäßigen Umfangs sein können, der Stoff selbst (bezw. die Individualität des Falles) mit sich, daß wir ihn auch chronologisch in nicht mehr als gerade drei Teile gliedern; dann kommen wir auch auf pragmatisch-chronologischem Wege wieder zu einer pragmatischen Disposition, indem das erste, mittlere und letzte chronologische Moment des Verlaufes den Gliedern der pragmatischen Disposition ganz unwillkürlich entsprechen wird, oder sich denselben unschwer anpassen läßt.

Damit sind nun aber die möglichen Dispositionsformen der Erzählung, die sich auf die dem Stoffe immanente Gliederung stützen, erschöpft. Jede Erzählungsdisposition, die sich als Leitfaden der Succession bedient, ist entweder eine pragmatische, oder das Gegenteil hievon, eine chronologische, oder das mittlere Dritte aus beiden eine pragmatisch-chronologische. Eine vierte Dispositionsart auf Grundlage des Nacheinanders gibt es nicht. Wohl aber sind von anderen Gesichtspunkten aus noch weitere Kompositionsmethoden möglich. So kann man statt vom Stand-

punkte des Stilisten aus zu disponieren, die Disposition auch vom Standpunkt des Lesers aus finden; dann gelangen wir zu folgendem Dispositionsverfahren:

§ 11.

Die Disposition vom Standpunkte des Lesers aus.

Bei allen erzählenden Darstellungen läßt sich die Disposition auch dadurch finden, daß man **sich als Leser denkt** und frägt:

Was möchte ich denn über X gerne alles wissen? und zwar: was **zunächst?** was **dann?** was **hierauf?** was **weiterhin?** **ꝛc.** was endlich **noch?**

Diese Fragen führen wieder auf eine der bereits besprochenen Dispositionsarten, oder wenn die Darstellung der Zwischengattung angehört, auf eine Disposition, die sich der eigenartigen Individualität des Falles anpaßt.

§ 12.

Die Disposition der Zwischengattungen.

Nicht jede erzählende Darstellung hat lediglich den Zweck, Schritt für Schritt den Verlauf einer Begebenheit auseinanderzusetzen. Daher läßt sich auch bei Mitteilungen, Berichterstattungen, beschreibenden Erzählungen, erzählenden Beschreibungen, Schilderungen, erzählenden und schildernden Abhandlungen ꝛc. häufig weder mit der pragmatischen Schablone, noch mit der chronologischen Disposition etwas anfangen — der konkrete Zweck dieser Darstellungen oder der Stoff, der dargestellt werden soll, oder die Eigenart der gegebenen Verhältnisse verlangen vielmehr eine wesentlich andere eigenartige Gliederung. Dann läßt man sich eben **ganz und gar von dem konkreten Zweck leiten und disponiert den Stoff diesem Zwecke, der Individualität des Falles, gemäß — also nach der allgemeinen Kompositionslehre.**

Hätte ich z. B. die **Sage von der versunkenen Stadt Vineta** zu behandeln, und wäre der Zweck der Darstellung, den Leser über diese Sage zu informieren, so ließe sich mit der pragmatischen Schablone nichts anfangen, weil der Zweck meiner Darstellung nicht der ist, Schritt für Schritt den Untergang dieser Stadt zu erzählen und mir auch der Stoff gar nicht zur Verfügung stünde, um alle pragmatischen Fragen zu beantworten. Ich lasse mich daher jetzt ganz von meinem **Zwecke** leiten und frage mich: Was muß ich dem Leser alles erzählen, um ihn über die Sage (Gegenstand) von der versunkenen Stadt Vineta zu informieren? und zwar was denn zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc. So finde ich folgende

Disposition:

1. Was Vineta war: schöne, volkreiche Stadt an der Ostsee.
2. Was über ihre Bewohner berichtet wird: reiche Leute, aber übermütig, gottlos, lasterhaft.
3. Wie die Stadt zu grunde ging: versinkt in die Tiefe.
4. Was man noch heute über die Unglücksstelle erzähle: bei ruhigem Meere soll man noch Häuser und Straßen der Stadt sehen, die Glocken mit wehmütig klagendem Tone läuten hören.

Diese Disposition paßt sich einerseits dem Zwecke, anderseits dem Stoffe und den besonderen gegebenen Verhältnissen (mehr ist dem Schreiber über die Sage nicht bekannt) an; es ist aber auch stetiger Fortschritt in ihr, indem sie von Vineta berichtet: a) wie es mit dieser Stadt vor ihrem Untergange beschaffen war, b) was über ihren Untergang erzählt wird, c) welche Sagen nach ihrem Untergange entstanden. Ich hätte die ganze Disposition auch in dieser Form geben können (die Form ist ja nur eine Stilisierungsfrage); dann wäre auch der der obigen Disposition versteckt zu grunde liegende Ternar deutlich hervorgetreten.

So führt uns die Kompositionslehre der Erzählung zu folgender Anleitung:

§ 13.

Anleitung zur Komposition erzählender Darstellungen.

1. **Mache dir vor allem deine Aufgabe klar — frage also: Was ist meine Aufgabe? Was soll ich thun?**
2. **Frage hierauf: was muß ich demnach zunächst vorbringen** (erzählen, berichten, auseinandersetzen, notieren 2c. 2c.)? was **dann?** was **hierauf?** was **weiterhin? 2c.** was **endlich zum Schlusse?**
3. **Notiere Schritt für Schritt, was du so findest, revidiere** schließlich und **verbessere,** was verbesserungsbedürftig erscheint.

Hiezu merke man:

A. Ist die Aufgabe (der Zweck) der Darstellung lediglich die, den ganzen Verlauf einer Begebenheit Schritt für Schritt auseinanderzusetzen, so **beantwortet man die Ordnungsfragen mit den indirekten Dispositionsfragen der pragmatischen Schablone,** verwandelt hierauf diese indirekten Fragen in **direkte** und notiert sich mit der pragmatischen Dispositionsfrage in kürze die dazu gehörige Antwort. Man meditiert mithin also:

1. Was muß ich demnach zunächst vorbringen? Antwort: Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab (wird notiert!) Und was gab die Veranlassung zum nachfolgenden? Antwort: x x (wird in kurzer Fassung hinzugeschrieben!)
2. Was muß ich dann erzählen? Antwort: Wie die Begebenheit verlief (ist zu notieren!), und zwar: a) was zunächst geschah (wird wieder notiert, oder statt der Frage gleich die betreffende Antwort!) Und was geschah zunächst? Antwort: x x (wird wieder kurz notiert, ebenso auch die weiteren pragmatischen Fragen und die dazu gehörigen Antworten!)
3. Was muß ich hierauf ausführen? Antwort: b) Was weiterhin geschah? Und was geschah weiterhin? Antwort: x x x (das ist chronologisch zu ergründen und kurz zusammenzufassen!)
4. Was habe ich sodann auseinanderzusetzen? Antwort: c) Was schließlich die Entscheidung herbeiführte. Und was führte die Entscheidung herbei? Antwort: x x
5. Was habe ich endlich zum Schlusse zu erzählen? Antwort: Wie die Begebenheit ausging. Und wie ging sie aus? Antwort: So und so!

Statt der pragmatischen Schablone kann ich natürlich auch das pragmatisch-chronologische Schema anwenden (ist bei Darstellungen mit längerem Verlaufe angezeigt!) oder auch die ganze Disposition chronologisch aufstellen.

B. Ist der Zweck der Darstellung dagegen ein anderer als der oben (unter A) genannte, so **lasse man sich ganz vom Zweck und der Entwicklungsidee leiten** d. h. **man denke an gar keine Schablone, sondern beantworte Schritt für Schritt die Ordnungsfragen so, wie es der konkrete Zweck und die Entwicklungsidee verlangen.**

Dieses letztere Verfahren, das mit der allgemeinen Anleitung identisch ist, läßt sich natürlich auch auf Darstellungen, die unter die Rubrik A fallen, anwenden, führt uns aber alsdann immer auf eine mehr oder minder pragmatische oder chronologische Disposition.

Statt endlich vom Standpunkt des Stilisten aus zu meditieren, kann man auch vom Standpunkt des Lesers aus die ganze Disposition entwerfen.

§ 14.

Von den Dispositionsfragen.

Was ich mittels fragender Meditation suche und finde, kann ich nun verschiedenartig stilisieren; es gibt daher verschiedene **Dispositionsformen:**

1. Die **Frageform.** Man kann Dispositionen aufstellen, die aus lauter Fragen bestehen, indem man mittelst fragender Meditation

die **Fragen** sucht, die in der Darstellung Schritt für Schritt beantwortet werden sollen. Diese Fragen müssen aber einigermassen umfassend sein; wenn daher auf eine Frage nur mit einem Worte zu antworten wäre, so muß man mit derselben gleich die nächstfolgende verbinden, überhaupt mehrere Fragen zusammenziehen, wo die Disposition sich sonst in allzu viele Punkte zersplittern würde. Bei jeder Frage muß man aber auch sofort an die Antwort denken und es unterlassen, Fragen aufzuwerfen, die man nicht beantworten könnte. Was die Form der Dispositionsfragen anbelangt, so empfiehlt sich, dieselben nicht als direkte, sondern als indirekte Fragen zu stilisieren, weil sich die indirekten Dispositionsfragen unmittelbar an die heuristische Grundfrage und an die Ordnungsfragen, mit denen man meditiert, anschließen. Wenn man die Dispositionsfragen dagegen direkt stilisiert, dann fehlt dieser Anschluß und der Aufbau der Disposition wird hiedurch ganz wesentlich erschwert. Die Antworten kann man in Sätzen beifügen, oder mit wenigen Worten (Schlagwörtern) andeuten, oder auch ganz weglassen, da man ja in der Dispositionsfrage das Mittel hat, die einmal gefundene Antwort bei der Ausführung der Disposition wieder zu finden.

2. Die **Satzform.** Man kann aber auch das, was man auszuführen gedenkt, in kurzen Sätzen aussprechen. Diese Sätze können behauptende Hauptsätze oder Nebensätze mit „daß . . .“ sein; auch der indirekten Redeweise kann man sich bedienen.

3. Die **Schlagwörterform.** Ebenso kann man die ganze Disposition in Form von Schlagwörtern aufstellen, indem man sich die Schlagwörter der einzelnen Ausführungen, die man nacheinander bringen will, Schritt für Schritt notiert und entsprechend numeriert.

4. Eine weitere Dispositionsform ist die **Disposition in Form von Gesichtspunkten** (Topen). Diese topische Form entsteht, wenn man bloß die Gesichtspunkte feststellt, unter denen das Thema Schritt für Schritt betrachtet werden soll.

5. Dann kann man eine **Disposition in Andeutungen** entwerfen, indem man sich ohne Gliederung nur kurz notiert, was Schritt für Schritt besprochen werden soll. Die Disposition besteht alsdann aus Gesichtspunkten, Schlagwörtern, kurzen Bemerkungen 2c., die durch Gedankenstriche oder Punkte von einander getrennt sind.

6. Endlich kann man auch die **gemischte Dispositionsform** anwenden, welche darin besteht, daß man das, was man auszuführen gedenkt, beliebig als Frage, Satz 2c. stilisiert, ohne auf eine einheitliche Form Rücksicht zu nehmen.

Die methodisch wertvollste aller Dispositionsformen ist die **Frageform**; denn sie erleichtert die Ausführung ungemein, da alsdann **die ganze Ausarbeitung der Disposition** bloß in der **schrittweisen Beantwortung der aufgestellten Dispositionsfragen besteht.** Bei allen anderen Dispositionsformen müssen die Andeutungen, welche die

Disposition gibt, erst wieder in Frageform umstilisiert, oder es muß neuerdings über den Dispositionspunkt fragend meditiert werden, um ihn ausführen zu können. Bei der Frageform dagegen hat der Schüler die indirekten Fragen nur in direkte zu verwandeln, diese dann Schritt für Schritt zu beantworten, und darauf zu achten, daß Abwechslung, Verbindung und Entwicklung in die Darstellung komme. Am unpassendsten für den Schulgebrauch aber ist jedenfalls die Disposition in Form von Gesichtspunkten, da der Schüler diese vielfach noch dazu abstrakten Topen meist ratlos anstarrt, wenn er nicht zufällig darauf verfällt, sie in Fragen umzuwandeln.

§ 15.

Von der Ausführung der Disposition.

Die **Ausführung** der Disposition besteht nach der allgemeinen Kompositionslehre darin, daß man **das, was in der Disposition nur angedeutet ist, Schritt für Schritt näher entwickelt** und dabei auf **Abwechslung, Verbindung** und **entwickelnde Darstellung** achtet. Bei Erzählungen muß man nun namentlich auch darauf sehen, daß sie möglichst lebhaft und spannend seien. Lebhaft kann man eine Erzählung gestalten, wenn man direkte Reden (dramatische Behandlung), rhetorische Fragen, Ausrufe rc. einflicht, mit Wärme und Feuer erzählt, vom Imperfekt ins Präsens übergeht. Spannend wird die Erzählung, wenn schon der Anfang das Interesse, die Neugierde des Lesers erregt, wenn wir die Handlung hierauf so darstellen, daß der Leser auf den Ausgang begierig wird, wenn wir durch Fragen, Ausrufe, geheimnisvolle Andeutungen, wohlberechnete Übergänge rc. sein Interesse sodann immer mehr steigern, gleichwohl aber nichts im voraus verraten, sondern ihn über den Fortgang und Ausgang im Ungewissen lassen, so daß er immer begieriger wird zu hören, wie sich der geschürzte Knoten schließlich löst und wie die Begebenheit ausgeht. Hier, wie bei allen stilistischen Darstellungen, sind gut komponierte Übergänge von großartiger Wirkung. Durch sie müssen wir den Leser immer wieder von neuem aufrütteln, aufs neue Aufmerksamkeit, Interesse, Neugierde, Spannung erzeugen, so daß er immer wieder begierig wird, zu vernehmen, wie die Sache weitergehe. Wer das versteht, hat den Leser in der Tasche. Doch lassen sich all diese rhetorischen Kunstgriffe in den kurzen einfachen Schulerzählungen nur in beschränktem Maße anwenden und würden häufig auch nur dazu führen, daß die Phrasen in Blüte kämen und der gute Geschmack verdorben würde. Daher wird es richtiger sein, in der Schule ganz einfach erzählen zu lassen und nur solche Kunstgriffe anzuwenden, die sich gleichsam von selbst einstellen.

II. Kapitel.

Methodik.

Die beste Kompositionslehre ist nun wertlos, wenn die Schüler nicht methodisch-systematisch in die Kunst des Darstellens eingeführt werden. Daher ist es von entscheidender Wichtigkeit, sich jetzt auch dessen zu erinnern, was im I. Teile, in der Methodik, auseinandergesetzt wurde.

In den beiden ersten Jahren des Stilunterrichts dürfen jedenfalls **nur Erzählungen** gefertigt werden, wenn dieser Unterricht nicht von Haus aus den Weg verfehlen soll. Im 3. Jahre (V. Klasse) mag man alsdann allmählich zu Beschreibungen übergehen, doch wird man am Beginne jedes neuen Schuljahres immer wieder mit Erzählungen den Unterricht eröffnen und die erste Erzählung unter direkter Anleitung und Überwachung entstehen lassen, um so gleichsam wieder von der Quelle auszugehen.

Den **Anfang** aber muß man **mit ganz kleinen einfachen Erzählungen** machen und mit scharfer Front gegen den koupierten Stil. Diese Erzählungen dürfen keine bloßen Satzbildungen, sie müssen sofort **wirkliche Erzählungen** sein. Sie dürfen daher auch, ja müssen sogar, wo es sich trifft, kleine **Nebensätze** enthalten; denn der Nebensatz ist durchaus nicht etwas Unnatürliches und den Kindern Ferneliegendes: er ist oft absolut notwendig, stellt sich unwillkürlich ein und auch die Kinder kommen von selbst darauf. Die Nebensätze müssen daher nicht verboten, sondern sorgfältig gepflegt werden, da die stilistische Gewandtheit ganz wesentlich auf dem geschickten Operieren mit Nebensätzen beruht. Es wäre daher ebenso unnatürlich, wie verderblich, dem Sprachentwicklungstriebe Gewalt anzuthun, die Nebensätze aus den kleinen Erzählungen zu verbannen und alles nur in Hauptsätzen auszudrücken. Das hieße einen vorzüglichen Bundesgenossen des Lehrers, den Sprachentwicklungstrieb, knechten und die Kinder systematisch an Monotonien, statt an Abwechslung gewöhnen.

Im ersten Jahre (III. Klasse) werden **Erzählungen ohne Disposition** gefertigt, d. h. der Aufbau der Erzählung wird Schritt für Schritt mit den Schülern festgestellt, die Darstellung muß vor ihren Augen und unter ihrer Mitwirkung entstehen, aber die Diposition wird nicht niedergeschrieben, ja nicht einmal als solche speziell entwickelt. Die Erzählungen brauchen auch nicht „reine" (pragmatische) Erzählungen zu sein; vielmehr sind hier erzählende Darstellungen aller Art zulässig.

Im zweiten Jahre (IV. Klasse) wird **jeder Erzählung die Disposition vorangestellt,** indem man sie Schritt für Schritt aus dem Schüler herauslockt. In diesem Jahre aber wird man nur Erzählungen, die nach der pragmatischen Schablone verlaufen, geben, damit sich die Schüler an diese Schablone gewöhnen.

Im dritten Jahre (V. Klasse) müssen die Schüler unter Führung, Anleitung und Überwachung **jede Disposition selbst feststellen.** Anfangs gibt man ihnen noch Erzählungen, die nach der pragmatischen Schablone zu gliedern sind, dann lehrt man sie chronologisch disponieren und lediglich vom konkreten Zweck sich leiten zu lassen, endlich geht man zu beschreibenden Darstellungen über.

Damit hat nun der methodisch-systematische Unterricht im Erzählen eigentlich seinen Abschluß erreicht; denn die Schüler sollen nicht die Kunst des Erzählens systematisch erlernen, sondern der Unterricht im Erzählen soll zunächst nur dazu dienen, sie methodisch in die Kunst des Darstellens überhaupt einzuführen. Doch wird man im vierten Jahre (VI. Klasse) die Erzählung und Beschreibung wieder benützen, um den Übergang zu selbständigen Versuchen anzubahnen, im fünften Jahre (VII. Klasse) aber auch freie Versuche im erzählenden Darstellen veranstalten; doch darf man hiezu nur sehr einfache und den Schülern völlig bekannte Stoffe wählen.

In den drei ersten Jahren (III.—V. Klasse) werden alle Aufsätze **unter direkter Anleitung und Überwachung in der Schule gefertigt**; im vierten Jahre (VI. Klasse) fällt die direkte Überwachung zunächst für die **Ausführung** weg; im fünften Jahre endlich (VII. Klasse) müssen **Disposition und Ausführung völlig selbständig** (zu Hause oder in der Schule) gefertigt werden.

Die Musterstücke der unteren Klassen wird man teilweise auswendig lernen und rezitieren lassen. Überhaupt wird man auf die behandelten Stoffe bei jeder Gelegenheit immer wieder zurückkommen, damit die Schüler sehen, daß sie durch ihre Aufsätze ihr Wissen bereichert und sich Kenntnisse erworben haben, die man alle Augenblicke brauchen kann. Dadurch werden die Aufsatzübungen in ihren Augen erst den rechten Wert bekommen, weil sie wahrnehmen, daß ihre Aufsätze Dinge enthalten, die für ihr ganzes Leben von Bedeutung sind. Beim Geschichtsunterricht aber haben wir Gelegenheit, den Geschichtsstoff pragmatisch gliedern zu lassen und so gleichzeitig die Kompositionslehre zu repetieren und dafür zu sorgen, daß der Geschichtsstoff in seinen Teilen und seinem kausalen Zusammenhange richtig erfaßt und verstanden werde. Keinen Wert für die stilistische Ausbildung der Schüler hat es dagegen, die Disposition von Lesestücken feststellen zu lassen.

Aufsätze für die unterste Klasse kann sich der Lehrer leicht verschaffen, wenn er den Inhalt interessanter größerer Erzählungen (besonders von Sagen) in wenige Sätze zusammenfaßt. Doch dürfen diese Aufsätze keine frostigen Auszüge sein, für die sich niemand mehr erwärmen kann; Form und Stoff müssen vielmehr noch immer entsprechend anregend erscheinen.

III. Kapitel.

Kleine Materialien-Sammlung.

A. Durchgeführte Musterbeispiele.

I. Die Entwicklung eines Aufsatzes aus gegebenem Stoffe.

Die Sage vom ewigen Juden.

A. Anknüpfung und Herleitung aus den gegebenen Verhältnissen. Lehrer: Kinder, wir kamen gestern (natürlich nicht ohne Absicht!) auf die ruhelosen Geister zu sprechen. Von welchem Geiste haben wir da gesprochen? Schüler: Wir sprachen von dem Geiste auf unserem Schlosse. Lehrer: Ganz richtig! Was haben wir über ihn gehört? Schüler: Er muß von Zeit zu Zeit „umgehen". Lehrer: Gut! Ich habe euch nun versprochen, euch heute eine hochinteressante Geschichte von einem Manne zu erzählen, der nie gestorben sei, sondern, wie ein Geist, keine Ruhe habe und ewig umherwandeln müsse. Wer weiß jetzt, wer dieser merkwürdige Mensch ist? Schüler O.: Das ist der ewige Jude. Lehrer: Recht! Aber woher weißt du denn dies? Schüler: Meine Mutter hat es mir erzählt. Lehrer: Was hat sie dir denn erzählt? Schüler: Sie weiß es nicht mehr genau! Lehrer: Ah so! Nun wer hat denn vom ewigen Juden schon etwas gehört? — Es melden sich mehrere Schüler. — Lehrer: Gut, was könnt ihr mir von ihm erzählen: Schüler T.: Er muß ewig herumwandeln! Lehrer: Ja wohl; wer weiß noch etwas? — Alles schweigt. — Lehrer: Wohlan, so paßt recht auf, ich will euch jetzt die ganze Geschichte erzählen!

B. Mitteilung des Stoffes. In einem alten Buche steht geschrieben, daß im Winter des Jahres 1547 ein Mann nach Hamburg kam, der seltsam aussah. Er schien etwa 50 Jahre alt zu sein, war lang und hager, die Haare hingen ihm über die Schultern, als Bekleidung diente ihm ein kurzer Leibrock, eine alte zerrissene Hose und ein bis auf die Füße reichender Mantel. Trotz grimmiger Kälte ging er barfuß und fand sich in einer Kirche ein, um der Predigt anzuwohnen. —

Wer errät bereits, wer dieser seltsame Mann war? Schüler N.: Das war der ewige Jude! Lehrer: Ei freilich, war er's! Hier habe ich eine Abbildung von ihm; die stelle ich hernach aus, damit ihr sie alle sehen könnt. Jetzt aber merkt auf, wie es weiterging:

Der Mann in Hamburg hörte mit großer Andacht der Predigt zu. So oft der Name Jesu genannt wurde, verneigte er sich tief, blieb aber nie ruhig stehen, sondern wandelte immer umher. Alle Leute betrachteten ihn daher mit Verwunderung, und als die Predigt zu Ende war, fragte man ihn, wer er sei, und woher er gekommen. Da sagte er, er sei ein Jude aus Jerusalem, heiße Ahasverus, sei ein Schuhmacher und habe

schon zur Zeit Christi gelebt. Natürlich waren die Leute über diese Antwort erst recht erstaunt und fragten ihn weiter, wie das möglich sei. Da erzählte er:

„Zu der Zeit als unser Herr und Heiland lebte, wohnte ich in Jerusalem. Wie man ihn nun zum Tode führte, da kam der Zug auch an meinem Hause vorbei. Rasch rief ich meine Leute zusammen, trat aus meiner Werkstätte, nahm ein Kind auf den Arm und stellte mich unter die Thüre. Als Christus aber vorüber kam, brach er unter der Last des Kreuzes fast zusammen und lehnte sich an mein Haus, um ein wenig auszuruhen. Ich aber wollte mir bei den anderen Juden Ruhm machen und sagte hartherzig zu ihm: er solle von meinem Hause weggehen und sich dahin begeben, wohin er gehöre. Da sah mich Christus vorwurfsvoll an und sprach: „Ich will allhier stehen und ruhen; du aber sollst gehen bis an den jüngsten Tag!“ — Als ich das hörte, ergriff mich eine unbeschreibliche innere Unruhe; ich setzte mein Kind nieder und folgte Christus nach. Ich sah, wie man ihn gekreuzigt, gemartert, getötet hat und kehrte nicht mehr nach hause zurück, sondern zog ruhelos von Land zu Land. Erst nach vielen, vielen Jahren kam ich wieder nach Jerusalem; aber da war kein Stein mehr auf dem andern, alles war zerstört und verwüstet — und so wanderte ich rastlos wieder weiter und muß wandern bis ans Ende der Welt!“ —

So erzählte der Mann in Hamburg. Man hat den ewigen Juden aber nicht bloß dort, sondern auch in Madrid, Wien, Lübeck, Danzig, Krakau &c. gesehen; auch Betrüger fanden sich, die sich für ihn ausgaben. Sein Benehmen ist immer das gleiche: er kann nie ruhig sitzen oder stehen, sondern muß immer wandern, selbst während des Essens geht er um den Tisch herum. Er spricht alle Sprachen, sogar die Dialekte der einzelnen Gegenden und weiß von allen Aposteln und dem, was seit Christi Tod vorgefallen ist, zu erzählen. Nie sieht man ihn lachen. Am liebsten besucht er die Kirchen, und so oft in der Predigt der Name Jesu genannt wird, schlägt er an die Brust und seufzt. Wenn er aber andere fluchen oder Gott lästern hört, dann gerät er in Zorn und schilt die Leute, daß sie Gottes heiligen Namen so schändlich mißbrauchen. —

C. Entwicklung des Aufsatzes. Seht, das ist die Geschichte vom ewigen Juden. Schüler R.: Herr Lehrer, lebt er noch? Lehrer: Ich glaube nicht; denn das Ganze ist ja nur eine „Sage“, und man hat jetzt auch schon lange nichts mehr von ihm gehört. Auch habe ich euch schon einmal gesagt, wenn man euch eine Sage, eine Fabel, ein Märchen u. dgl. erzählt, dann dürft ihr nie fragen: „Ja, wie ist denn dies und dies möglich?“ Solche Fragen könnte oft der weiseste Mann nicht beantworten. Derartige Dinge muß man eben so hinnehmen, wie sie erzählt werden, und man soll sich darüber nicht unnötig den Kopf zerbrechen. Was ich euch aber jetzt erzählt habe, das sollt ihr auch nicht wieder vergessen; darum wollen wir uns das Wichtigste, von dem, was wir gehört

haben, in unserem Aufsatzheft zusammenschreiben — das werdet ihr später gerne wieder nachlesen! — Nehmt euer Heft! M schreibt an der Tafel vor! Schreibt:

Thema: **Die Sage vom ewigen Juden.**

Wir müssen uns zunächst unsere Aufgabe klar machen.

I. Klärung der Aufgabe: Unsere Aufgabe sei, uns, stetig fortschreitend, aufzuschreiben, warum Ahasverus ewig wandern muß.

II. Entwurf der Disposition. Wie kam dies? Bei welcher Gelegenheit traf Christus mit Ahasverus zusammen? Schüler P.: Christus traf mit ihm auf dem Wege zur Kreuzigung zusammen. Lehrer: Wo traf ihn da Christus? Schüler: Er kam an seinem Hause vorbei. Lehrer: Was gab also die Veranlassung zur nachfolgenden Begebenheit? Schüler N.: Christus kam am Hause des Ahasverus vorbei. Lehrer: Gut, so schreibt: Disposition. 1) Was die Veranlassung zum Nachfolgenden gab: Christus kommt am Hause des Ahasverus vorüber. — Nun müssen wir den zweiten Punkt feststellen! Wenn wir von der Veranlassung einer Begebenheit gesprochen, wovon handelt dann stets der 2. Punkt? Schüler A: Der 2. Punkt handelt dann vom Verlauf. Lehrer: Wie müssen wir also jetzt weiterschreiben? Schüler: Wie die Begebenheit verlief. Lehrer: Und wie verlief sie? Was geschah denn zunächst? Schüler O: Christus lehnt sich an sein Haus. Lehrer: Nur langsam, das kommt schon noch? Was hat denn Ahasver zunächst gethan, als er Christus herannahen sah? Schüler D.: Er rief seine Leute zusammen und stellte sich unter die Thüre. Lehrer: So ist es recht; also schreibt weiter: 2) Wie die Begebenheit verlief — Doppelpunkt! Jetzt, neue Zeile, etwas hereinrücken! — a) Ahasverus ruft seine Leute und stellt sich unter die Thüre. — Wie gings nun weiter? Schüler B.: Christus lehnte sich an sein Haus. Lehrer: Gut, schreibt weiter: b) Christus will an seinem Hause ausruhen. — Und was führte jetzt die Entscheidung, den Ausgang, herbei? Schüler F: Ahasver will dies nicht dulden. Lehrer: Ganz recht — durch diese Hartherzigkeit führte Ahasver sein Unglück herbei. Schreibt daher weiter: c) Ahasverus fordert ihn auf, weiterzugehen. (Entscheidendes Moment.) — Hiemit sind wir nun am Ende des Verlaufes angekommen. Was haben wir jetzt noch zu besprechen? Schüler W: Wir müssen jetzt sagen, wie die Begebenheit ausging. Lehrer: Recht! Zum Schlusse muß man den Ausgang erzählen. Und wie ging die Begebenheit aus? Schüler T: Christus blickte ihn hart an und sagte: Du sollst wandern bis zum jüngsten Tag! Lehrer: Ganz gut; so ähnlich war es. Und jetzt noch eines: was war die Folge dieses Ausgangs? Schüler E: Ahasverus muß umherwandern. Lehrer: Brav! Schreibt also: 3) Wie die Begebenheit ausging: Christus verdammt ihn zu ewiger Ruhelosigkeit; seitdem muß Ahasver die Welt durchwandern.

Die so gefundene Disposition lautet mithin:

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Christus kommt am Hause des Ahasverus vorüber.
2. Wie die Begebenheit verlief:
   a) Ahasverus ruft seine Leute und stellt sich unter die Thüre.
   b) Christus will an seinem Hause ausruhen.
   c) Ahasverus fordert ihn auf, weiterzugehen. (Entscheidendes Moment.)
3. Wie die Begebenheit ausging: Christus verdammt ihn zu ewiger Ruhelosigkeit; seitdem muß Ahasver die Welt durchwandern.

III. Ausführung. Auch bei der Ausführung ist nun Satz für Satz durch entsprechende Fragen (fragende Meditation) aus dem Schüler herauszulocken. Wir fragen daher: Was haben wir nun zunächst auseinanderzusetzen? Antwort: Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab. Lehrer: Und was gab die Veranlassung? Schüler (liest): Christus kommt an dem Hause des Ahasverus vorüber. Lehrer: Bei welcher Gelegenheit geschah dies? Schüler: Als Christus zum Tode geführt wurde. Lehrer: Wie werden wir daher unseren Aufsatz anfangen? Schüler: Wir werden sagen: Als Christus zum Tode geführt wurde, kam er an dem Hause des Ahasverus vorüber. Lehrer: Recht! Schreibt: Bearbeitung. — Neue Zeile! — Als Christus zum Tode geführt wurde, kam der Zug auch an dem Hause des Ahasverus vorbei, — — — Aber wer war denn dieser Ahasverus? Schüler: Ahasverus war ein Schuhmacher in Jerusam. Lehrer: Gut, das müssen wir natürlich auch sagen, weil sonst der Leser nicht wüßte, wer der Mann, von dem wir sprechen, ist. Wie fahren wir also weiter? Schüler: Ahasverus war ein Schuhmacher in Jerusalem. Lehrer: Nein, das wäre ein (zusammenhangs)loser Satz! Unser Satz muß mit dem vorhergehenden zusammenhängen; wir knüpfen daher am einfachsten gleich mit „der“ an! Wir haben geschrieben: „Als Christus zum Tode geführt wurde, kam der Zug auch an dem Hause des Ahasverus vorbei, der“ — Wer kann weiterfahren? Schüler: der ein Schuhmacher in Jerusalem war. Lehrer: Ja, so wollen wir weiterfahren! Also schreibt: —, der ein Schuhmacher in Jerusalem war. — — Aber wie schreibt man denn Schuhmacher? — — — rc. rc.

In solcher Weise (direkt anleitendes Lehrverfahren) wird also der ganze Aufsatz unter fortwährender Mitwirkung der Schüler entwickelt. Verstöße gegen die Stilisierungsgesetze, gegen Orthographie und Grammatik werden sofort gerügt, die Verbindungen werden unterstrichen, über die Interpunktion wird mit den Schülern beraten. So wird man etwa folgende Ausführung erhalten:

Bearbeitung.

(1.) Als Christus zum Tode geführt wurde, kam der Zug auch an dem Hause des Ahasverus vorbei, der ein Schuhmacher in Jerusalem war. (2a.) Schnell rief dieser seine Leute und stellte sich unter die Thüre. (b.) Christus aber brach unter der Last des Kreuzes fast zusammen und wollte an seinem Hause ein wenig ausruhen. (c.) Doch Ahasverus duldete dies nicht, sondern forderte ihn auf, weiterzugehen. (3.) Da blickte ihn Christus vorwurfsvoll an und sprach: „Ich will hier stehen und ruhen; du aber sollst gehen bis an den jüngsten Tag!" Seitdem muß Ahasverus die Welt durchwandern und findet nirgends Ruhe. —

Weitere Betrachtungen.

Aus einem Stoffe, wie dem vorgeführten, läßt sich noch alles Mögliche machen. Es kommt nur darauf an, was für einen Zweck wir uns setzen; der Inhalt eines Aufsatzes ist ja keineswegs mit dem Gegenstande und dem Stoffe, den dieser anbietet, identisch, sondern wird nach dem Zwecke, den man sich setzt, aus dem Stoffe ausgewählt und dem Zwecke angepaßt.

Im Vorstehenden haben wir nun die Grundlage der ganzen Sage als Thema gewählt und sie methodisch so behandelt, wie dies im zweiten Stadium des Stilunterrichtes (IV. Klasse) zu geschehen hat. Wollen wir die Sage aber bereits im ersten Jahre des Stilunterrichtes (III. Klasse) behandeln, so läßt sich diese etwa also zusammenfassen:

Die Sage vom ewigen Juden.

(In gedrängter Zusammenfassung.)

Der ewige Jude war einst ein Schuhmacher in Jerusalem Namens Ahasverus. Als Christus mit dem Kreuze an seinem Hause vorüberkam und ausruhen wollte, duldete er dies nicht. Da sprach Jesus: „Ich will hier stehen und ruhen; du aber sollst gehen bis zum jüngsten Tag." Seitdem muß Ahasverus ruhelos umherwandern. —

Die methodische Behandlung auf dieser Stufe bestünde nun darin, daß man durch entsprechende Fragen den ganzen Aufsatz Schritt für Schritt aus dem Schüler herauslockt und ihn so successive entstehen und niederschreiben läßt; ein Schüler aber oder der Lehrer schreibt alles an der Tafel vor. Man wird daher, nachdem man die Schüler mit dem Stoffe bekannt gemacht hat, sagen: „So, jetzt wollen wir uns das Wichtigste von dem, was wir gehört haben, zusammenschreiben, damit wir es nicht wieder vergessen. Das dürft ihr mir alsdann auswendig lernen!" Dann wird man weiterfahren: „Vor allem möchten wir nun wissen, was der ewige Jude ursprünglich war und wie er hieß. Nun wer weiß noch, was er war? Und wie hieß er? Also schreiben wir: Der ewige Jude war einst ein Schuhmacher in Jerusalem,

Namens Ahasverus. Gut! Was wollte nun Christus thun, als er mit dem Kreuze an seinem Hause vorbeikam? Wie müssen wir also weiterfahren? ꝛc. ꝛc.

Wollen wir dagegen die vorliegende Sage im dritten Jahre des Stilunterrichtes (V. Klasse) verwerten, dann müßten die Schüler veranlaßt werden, unter unserer Führung, Anleitung und Überwachung die Disposition möglichst selbst zu finden. Im vierten Jahre (VI. Klasse) aber würden wir nur die Disposition mit ihnen entwickeln, die Ausführung dagegen ihnen selbst überlassen.

Verwertung des gleichen Stoffes zu anderen Darstellungen.

Aus dem vorgeführten Stoffe kann man aber auch eine Beschreibung machen; doch nein — eine Beschreibung des ewigen Juden böte zu wenig des Interessanten; eine **kleine Abhandlung** dagegen wird die Schüler packen. Wir wollen ihr den Titel geben:

Thema: **Was berichtet uns die Sage über den ewigen Juden?**

A. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Antwort: Wir sollen, stetig fortschreitend, Schritt für Schritt zusammenstellen (Zweck), was die Sage über den ewigen Juden berichtet (Gegenstand).

B. Entwurf der Disposition. Was berichtet uns nun die Sage alles? Was werden wir denn am passendsten zunächst vorbringen? Was dann? Was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Wer der ewige Jude war?
2. Wodurch er sich versündigte?
3. Wie er bestraft wurde?
4. Wo man ihn seitdem gesehen?
5. Wie er sich benahm?

C. Ausführung. Was war nun der ewige Jude der Sage nach? wo? wie hieß er? Bei welcher Gelegenheit und wodurch versündigte er sich? Wie ging dies zu? ꝛc. ꝛc.

Bearbeitung.

(1.) Der ewige Jude war der Sage nach ein Schuhmacher in Jerusalem Namens Ahasverus. (2.) Als Christus zum Tode geführt wurde und an seinem Hause ein wenig ausruhen wollte, trieb er ihn hartherzig hinweg; (3.) dafür muß er nun wandern bis zum jüngsten Tag. (4.) So hat man ihn seitdem in vielen Städten gesehen, in Hamburg, Madrid, Wien, Lübeck ꝛc. (5.) Er hat das Aussehen eines langen, hageren Mannes von etwa fünfzig Jahren, ist armselig gekleidet und geht

auch im Winter barfuß. Wo er auch hinkommt, spricht er die Landessprache. Nie aber kann er ruhig sitzen oder stehen, sondern muß immer umhergehen. Am liebsten besucht er die Kirchen, hört mit vieler Andacht der Predigt zu und neigt sich tief, so oft der Name Jesu gesprochen wird, schlägt an die Brust und seufzt. Wenn aber die Leute fluchen oder Gott lästern, dann gerät er in Zorn und weist die Frevler zurecht. —

Dies wäre eine erzählende oder berichtende Abhandlung: man kann die Sage aber auch zu einer **Vergleichung** verwerten. Kennen die Schüler z. B. auch die Sage vom fliegenden Holländer, so liegt es nahe z. B. folgendes Thema zu stellen:

Thema: **Die Sage vom ewigen Juden und vom fliegenden Holländer.**

(Eine Vergleichung.)

A. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, stetig fortschreitend, beide Sagen (Gegenstand) mit einander zu vergleichen, um uns die Ähnlichkeit und Verschiedenheit beider zum Bewußtsein zu bringen (Zweck).

B. Entwurf der Disposition. Die Disposition zu Vergleichungen findet man am schnellsten und leichtesten durch einen Kunstgriff: wenn man nämlich so vorgeht, als wollte man beide Gegenstände gleichzeitig beschreiben, oder auch, wenn man, was sehr leicht ist, eine Disposition zu einer Beschreibung oder einer berichtenden, beschreibenden, schildernden Abhandlung des einen der beiden zu vergleichenden Gegenstände entwirft, aber statt von dem einen Gegenstande zu reden, jede Dispositionsfrage so stilisiert, daß sie auf beide sich bezieht.

Nun haben wir eben die Disposition zu einer berichtenden Abhandlung über den ewigen Juden entworfen; stilisieren wir dieselbe daher jetzt so, daß sie sich auf beide Gegenstände zugleich bezieht, so haben wir auch schon die Disposition zu unserer Vergleichung gefunden. Sie lautet:

1. Wer beide waren?
2. Wodurch sie sich versündigten?
3. Wie sie bestraft wurden?
4. Wo man sie seitdem gesehen?
5. Wie sie sich benahmen?

Bei vorliegender Vergleichung ist nun allerdings mißlich, daß die beiden zu vergleichenden Gegenstände nicht von gleicher Art sind: der ewige Jude ist ein Mensch, der fliegende Holländer ein Geisterschiff. Infolge dessen paßt hier die auf jenem einfachen Wege gewonnene Disposition in ihrer Stilisierung nicht ganz auf beide Gegenstände. Die Disposition bedarf daher noch einer kleinen Verbesserung. Nehmen wir diese vor, dann wird sie lauten:

Disposition.

1. Wer der ewige Jude und der fliegende Holländer war?
2. Wodurch sich Ahasverus und der Kapitän des Geisterschiffes versündigte?
3. Wie sie bestraft wurden?
4. Wo man sie seitdem gesehen?
5. Wie sie sich benahmen?

Führen wir nun diese der Individualität des Falles angepaßte Disposition ganz schlicht und einfach aus, so erhalten wir folgenden Aufsatz:

C. Ausführung. (1.) Der ewige Jude und der fliegende Holländer sind friedlose Gestalten: ersterer ist ein ewiger Wanderer, letzterer ein Geisterschiff, das rastlos das Meer durchsegeln muß. (2.) Ahasver, der ewige Jude hatte dem Herrn die Ruhe an seinem Hause verweigert; der Kapitän des gespenstigen Schiffes hatte gefrevelt. (3.) Dafür muß ersterer wandern bis zum jüngsten Tag, letzterer ruhelos mit seinem Schiffe die Wellen durchfurchen. (4.) Den ewigen Juden sah man in Hamburg, Madrid, Wien, Lübeck 2c.; der fliegende Holländer aber schreckt die Schiffe vornehmlich in den Gewässern des Kaplandes. (5.) Aus dem ewigen Juden ist ein reumütiger Büßer geworden, der die Leute zur Besserung ermahnt; der Kapitän des fliegenden Holländers dagegen lehnt bleich und vergeblich auf Erlösung hoffend, am Mastbaum seines gespenstigen Fahrzeuges, und sein Erscheinen verkündet den Schiffern nahende Gefahr und Verderben, dem nicht zu entrinnen ist. Von beiden aber hat man jetzt schon lange nichts mehr gehört. —

Letzterer Satz dient nur zur weiteren Abrundung und könnte auch fehlen. Aus diesen Beispielen aber wird man ersehen, daß sich viele Stoffe zu den verschiedenartigsten Aufsätzen verarbeiten lassen, und daß der vorliegende Stoff z. B. sich ebenso gut in der VI. und VII. Klasse, wie in den Mittelklassen verwerten läßt.

Das bisher bethätigte Verfahren, welches den Aufsatz Schritt für Schritt aus dem zur Verfügung stehenden Stoffe entstehen läßt, ist, wie man erkennen wird, didaktisch nicht ganz leicht zu handhaben. Vor allem gehört schon eine große didaktische Geschicklichkeit dazu, die Schüler mit dem Stoffe in anregender Weise bekannt zu machen. Man muß gut erzählen, beschreiben, schildern können; der Vortrag muß plastisch, dramatisch-lebendig sein, soll er die Schüler fesseln und für den Stoff erwärmen. Die ganze Erwärmung muß hier ja durch die Herleitung des Stoffes aus den gegebenen Verhältnissen und die Vorführung desselben, also vor Beginn der Verarbeitung des Stoffes sich vollziehen. Daher darf man nun auch nicht in einem Zuge erzählen, sondern muß seine Erzählung immer wieder unterbrechen, Fragen an den Schüler stellen, diesen veranlassen, möglichst selbst etwas zu dem Stoffe, den wir vorführen, beizutragen, und so muß sich, wie etwa

Münch sagen würde, eine möglichst animierte Unterhaltung zwischen Lehrer und Schülern entspinnen, wenn unsere Taktik zum Ziele führen soll. Das gelingt uns nun nicht alle Tage in gleicher Weise: wir sind nicht alle Tage gleichmäßig disponiert, und nicht jeder Stoff bietet gleich interessantes, die Schüler schon an und für sich fesselndes Material; auch läßt sich der Stoff, wenn er den Schülern völlig unbekannt ist, nicht dialogisch mit ihnen entwickeln, so daß alsdann alles auf den fesselnden plastischen Vortrag des Lehrers ankommt. Mancher Lehrer aber hat gerade zu solcher Taktik überhaupt wenig Geschick: daher muß die Stilistik auch noch einen anderen Weg zeigen, der auch zum Ziele führt, ohne so viel didaktische Kunst, wie der bisher erörterte, zu verlangen.

II. Die didaktisch-methodische Behandlung fertiger Musterstücke.

Statt so zu verfahren, wie bisher, können wir den Schülern auch **fertige Musterstücke** vortragen und diese von ihnen unter unserer Führung, Anleitung und Überwachung **reproduzieren lassen.** Dann ändert sich die Methodik aber ganz wesentlich: die Herleitung des Themas aus den gegebenen Verhältnissen schrumpft ganz bedeutend zusammen und hat nur mehr den Zweck, die Aufstellung des Themas zu motivieren und die Schüler mit demselben zunächst bekannt zu machen; die eigentliche Erwärmung dagegen muß jetzt bei der sachlichen und sprachlichen Erklärung des Musterstückes geschehen, und hier muß nun, um diesen Zweck möglichst intensiv zu erreichen, all das hereingezogen werden, was wir vorhin bei der Herleitung des Themas vorbrachten und was unten bei den „Musterstücken“ unter der Rubrik „Ergänzungen“ zusammengetragen ist. Das hat nun auch wieder etwas für sich: Man hält sich da beim einzelnen länger auf, kann dem Schüler alles verständlicher machen und ermüdet ihn weniger als wenn man ihm den ganzen Stoff auf einmal, wenn auch mit Unterbrechungen, vorführt. Doch wir wollen die Sache sogleich an einem Beispiele zeigen. Unser Thema sei:

Thema: **Die Sage vom fliegenden Holländer.**

Vorbemerkung. Diese Sage läßt sich, wie viele andere, nicht wohl als pragmatische Erzählung behandeln, weil die pragmatischen Momente des Verlaufes der Begebenheit, die ihre Grundlage bildet, nicht gehörig ausgeprägt überliefert sind. Den interessantesten Teil der Sage bilden eben die Folgen der die Sage veranlassenden Begebenheit; daher weiß der Volksmund über die fortwirkende Kausalität der Begebenheit sehr viel, über ihren Verlauf aber nur weniges zu berichten. Aus dieser Eigentümlichkeit des Stoffes erklärt es sich denn auch, daß sich die Sage gegen eine pragmatische Behandlung sträubt, und daß wir, sobald wir mit unseren Kompositionsfragen an den Stoff herantreten, uns unwillkürlich

gedrängt sehen, entweder chronologisch zu disponieren, oder — noch besser — uns neben dem Zweck ganz und gar von der Individualität des Stoffes leiten zu lassen. So kommen wir hier stets statt zu einer pragmatischen Erzählung zu einer erzählenden Beschreibung oder beschreibenden Erzählung, weil es sich hier thatsächlich um eine Darstellung handelt, die ihrer Natur nach der Zwischengattung zwischen Erzählung und Beschreibung angehört. Dann können wir aber das vorliegende Thema erst im dritten Jahre des Stilunterrichts, also in der V. Klasse der Volksschule, stellen, können es jedoch sodann als Beispiel für die Komposition erzählender Darstellungen, die der Zwischengattung angehören, und mithin als Übergang zu beschreibenden Darstellungen benützen.

Haben wir nun eben die Sage vom ewigen Juden behandeln lassen, so können wir so anknüpfen, wie folgt. Ist dies nicht der Fall, so müssen wir eine andere Einleitung suchen, uns z. B. auf ein Versprechen, das wir den Schülern gegeben, berufen, oder an den Geographieunterricht anknüpfen, in welchem wir vor wenig Tagen mehreres vom Seeweg nach Ostindien, vom Kap, Kapland, der Kapstadt 2c. verhandelt haben u. dgl.

I. Anknüpfung an die gegebenen Verhältnisse. Kinder, ich habe gesehen, daß euch die Sage vom ewigen Juden viel Freude gemacht hat. Da hab ich mir nun gedacht, ich will euch heute eine noch interessantere, ganz geisterhafte Sage erzählen; aber ich fürchte, so eine Erzählung von einem gespenstigen Geisterschiff, das dem Seemann den Schrecken durch alle Glieder jagt, so 'ne grausige Geschichte werdet ihr gar nicht wissen wollen. Wie? Wirklich? Diese Geschichte soll ich euch also wirklich erzählen? Die Geschichte vom fliegenden Holländer und seinem fluchbeladenen finsteren Kapitän? — Nun, wenn ihr sie positiv wissen wollt, so will ich sie euch denn mitteilen. Wer von euch hat denn vom fliegenden Holländer schon etwas gehört? Niemand? Also merkt recht auf!

II. Vortrag des Musterstückes. Lehrer liest vor:

Die Sage vom fliegenden Holländer.

In den Gewässern südlich und westlich von Afrika zeigt sich bei herannahendem Sturme öfters ein gespenstiges Schiff von altertümlicher Bauart, das mit vollen Segeln und rasender Schnelligkeit dahinfliegt; die Seeleute nennen es den „fliegenden Holländer“. Vom Kapitän dieses Schiffes erzählt die Sage folgendes: Ein holländischer Kapitän, der häufig nach der Kapstadt fuhr, konnte einmal infolge widriger Winde und eintretender Windstille nicht in den Hafen dieser Stadt einlaufen, obwohl er dem Ziele nahe war. Da geriet er in Wut und rief unter Verwünschungen: „Wohlan, wenn Gott mir nicht helfen will, so soll mir der Teufel helfen!“ Kaum aber hatte er das grausige Wort gesprochen, da erhob sich ein furchtbarer Orkan: mit vollen Segeln und rasender Ge-

schwindigkeit flog das Schiff jetzt dahin und war alsbald unter Blitz und Donner von den Wellen verschlungen. Zur Strafe für seinen Frevel aber muß der gottlose Kapitän nun ruhelos das Meer durchfurchen. Naht ein Sturm, so taucht das Geisterschiff plötzlich aus den Wellen auf und fliegt mit vollen Segeln und rasender Geschwindigkeit dahin. Bleich und finster lehnt der Kapitän am Maste und erteilt seine Befehle. Die Schiffe aber, auf die er zufährt, sind verloren: vor ihren Augen versinkt das Geisterschiff, nachdem es sie geschreckt, in den hochaufschäumenden Wellen — im nachfolgenden Sturme geht auch das geschreckte Schiff zu grunde.

III. Besprechung des Musterstückes. Lehrer: Nicht wahr, Kinder, das ist 'ne ganz grausige Geschichte — aber ihr habt sie wissen wollen. Jetzt wollen wir sie ein wenig näher betrachten!"

„In den Gewässern südlich und westlich von Afrika — heißt es — zeigt sich bei herannahendem Sturme öfters ein gespenstiges Schiff von altertümlicher Bauart, das mit vollen Segeln und rasender Schnelligkeit dahinfliegt; die Seeleute nennen es den fliegenden Holländer." Nun, S, wo zeigt sich das Schiff? Komm an die Wandkarte und zeige uns diese Gegenden! So, recht! Wie heißt dieses Vorgebirg hier? Schüler: Es ist das Vorgebirg der guten Hoffnung. Lehrer: Wie heißt diese Stadt? Schüler: Diese Stadt heißt Kapstadt. Lehrer: Wohin fahren in der Regel die Schiffe, die hier die Südspitze umsegeln? (Ostindien.) Wer hat diesen Seeweg entdeckt? Wann? (Vasko de Gama 1498.) Welchen näheren Weg nach Ostindien hat man jetzt? (Suezkanal.) Die Segelschiffe fahren aber noch immer um das Kap, weil das rote Meer zu klippenreich ist. Hier ist also der Schauplatz, wo sich unsere Geschichte abspielt. — Wann erscheint nun das Geisterschiff? Schüler: Es erscheint, wenn ein Sturm herannaht. Lehrer: Recht; es ist ein Unglücksbote, das Vorzeichen eines herannahenden furchtbaren Sturmes. Doch erscheint es nicht vor jedem Sturme, sondern nur dann und wann; jetzt hat man es schon lange nicht mehr gesehen. Warum wird es aber ein gespenstiges Schiff genannt? Schüler: Weil es ein Geisterschiff ist. Lehrer: Nun ja! Man nennt es ein gespenstiges Schiff, weil es nur in unklaren, verschwommenen Umrissen plötzlich auftaucht, einem wirklichen Schiffe bloß ähnlich sieht, thatsächlich aber kein wirkliches Schiff ist. So wird z. B. erzählt, es fahre manchmal direkt auf ein Schiff zu und dann mitten durch dasselbe hindurch. Die entsetzten Schiffer glauben, wenn sie das Schiff kommen sehen, alle verloren zu sein; aber siehe da, wenn das Geisterschiff mitten durch ihr Schiff hindurchgefahren ist, dann hat niemand etwas von einem Stoße verspürt, auch niemand Schaden genommen; das unheimliche Schiff war eben nur eine luftige Erscheinung. Was heißt nun aber, der fliegende Holländer sei ein Schiff von eigentümlicher Bauart? Schüler: Das Schiff sieht nicht so aus, wie die heutigen Schiffe. Lehrer: Ganz recht! Es erscheint eben so, wie man die Schiffe früher gebaut hat, insbesondere ist das Vorder- und Hinterteil ungewöhnlich

hoch, wie ihr hier an dieser Abbildung,*) die ich ausstellen werde, sehen könnt. Da seht ihr auch, wie die Segel vom Winde aufgebläht sind: darum heißt es, es fliegt mit vollen Segeln und rasender Geschwindigkeit dahin. Jetzt werdet ihr auch schon ahnen, warum man es den „fliegenden Holländer“ nennt. Nun R? Schüler: Man nennt es den fliegenden Holländer, weil es so schnell dahin fährt. Lehrer: Natürlich! Aber warum heißt es ein „Holländer“; war es vielleicht ein holländisches Schiff? Schüler N: Es war ein holländisches Schiff. Lehrer: Woher weißt du das? Schüler: Der Kapitän war ein Holländer. Lehrer: Ei freilich! Aber auch die ganze Bauart, die Kleidung des Kapitäns und der Matrosen, die man auf dem Schiffe sieht, alles weist darauf hin, daß es ein holländisches Schiff war. Darum nennen es die Seeleute auch mit Recht den „fliegenden Holländer“, und sie meinen damit nicht etwa den Kapitän des Schiffes, sondern das Schiff selbst. Aber wo liegt denn Holland? Wer kann mir's zeigen? Nein, hier nicht! Ein anderer! So, hier liegt es! Nun noch eins: was sind denn Seeleute? Schüler: Leute, die auf dem Meere fahren. Lehrer: Wie könnte man sie noch nennen? Schüler: Schiffer! Lehrer: Wie noch? Schüler: Matrosen! Lehrer: Gut, jetzt lese ich weiter: „Vom Kapitän dieses Schiffes erzählt die Sage folgendes: — —“ Was ist ein Kapitän? Schüler: Ein Kapitän ist der Steuermann eines Schiffes. Lehrer: Nein, er ist noch mehr! Schüler: Der Kapitän ist der Befehlshaber eines Schiffes. Lehrer: Recht so! Der Kapitän ordnet alles an, was auf dem Schiffe zu geschehen hat. An wen erteilt er seine Befehle? Schüler: Er befiehlt den Matrosen. Lehrer: Recht! Nun hört, was man sich vom Kapitän des fliegenden Holländers erzählt! Es heißt: „Ein holländischer Kapitän, der häufig nach der Kapstadt fuhr, konnte einmal in Folge widriger Winde und eintretender Windstille nicht in den Hafen dieser Stadt einlaufen, obwohl er dem Ziele nahe war.“ Nun wollen wir sehen, was das heißt! War der fliegende Holländer ein Dampfschiff? (Schüler: Nein, der fliegende Holländer war ein Segelschiff.) Wodurch werden Segelschiffe fortbewegt? (Durch den Wind.) Nach welcher Richtung muß der Wind sie treiben? (Nach der Richtung, in der sie fahren sollen.) Wenn aber der Wind aus der entgegengesetzten Richtung weht, können sie dann weiterfahren? (Nein!) Sie werden im Gegenteil sogar rückwärts getrieben, wenn sie nicht Anker werfen oder im Hafen, wo sie sich gerade befinden, bleiben. Solche ungünstige Winde nennt man daher widrige, d. h. entgegenwehende, die Weiterfahrt hindernde Winde. Wenn aber gar Windstille eintritt, d. h. wenn gar kein Wind mehr weht, wie ergeht es den Segelschiffen dann? (Sie können auch nicht mehr weiterfahren.) So erging es nun auch dem Kapitän des fliegenden Holländers. Was hinderte ihn zuerst in den Hafen einzulaufen? (Widrige Winde.) Aus

*) Solche Abbildungen finden sich z. B. bei C. Michael: „Im Geisterkreis der Ruhe- und Friedlosen.“ Leipzig, Spamer 1884. Ebenso in der Erzählung von Franz Otto: „Das Geisterschiff oder die Sage vom fliegenden Holländer.“ Leipzig, Spamer 1881.

welcher Richtung wehten diese? (Von Süden her.) Warum kam er hierauf nicht mehr vom Flecke, obgleich er dem Ziele seiner Reise nahe war? (Windstille.) So konnte er also in den Hafen nicht einlaufen! Was ist ein Hafen? (Geschützter Platz, wo die Schiffe landen.) Was heißt einlaufen? (Hineinfahren, landen.) Was that daher der Kapitän jetzt? (Er wurde zornig und sprach Verwünschungen aus.) Gut; es heißt nämlich: „Da geriet der Kapitän in Wut und rief unter Verwünschungen: Wohlan, wenn Gott mir nicht helfen will, so soll mir der Teufel helfen!“ Aus diesen Worten ersehen wir, daß der Kapitän ein gottloser Mann war; die Sage erzählt uns aber noch mehr: er war nicht bloß ein Flucher und Frevler, sondern geradezu ein Verbrecher, indem er durch Menschenraub sich versündigt hatte, und seine Mannschaft war nicht viel besser; darum ging sie auch mit ihm zu grunde. Nun, hat ihm der Satan geholfen? (Nein!) Ich meine doch! Hört nur, wie es weiterging: „Kaum aber hatte er das grausige Wort gesprochen, da erhob sich ein furchtbarer Orkan: mit vollen Segeln und rasender Geschwindigkeit flog das Schiff jetzt dahin und ward alsbald unter Blitz und Donner von den Wellen verschlungen.“ Nun, wie steht es: hat ihm der Satan geholfen? (Der Satan erregte einen Sturm.) Ei freilich. Zuerst konnte der Kapitän wegen der Windstille nicht weiterkommen; jetzt dagegen erhob sich ein Wind, der die Segel blähte und das Schiff mit rasender Geschwindigkeit dahintrieb. So half ihm der Satan vom Flecke — aber auch ins Verderben! Statt des gewünschten Windes entstand ein förmlicher Orkan: es begann furchtbar zu stürmen, zu blitzen und zu donnern, und da das Schiff mit vollen Segeln in die haushohen Wellenberge hineinfuhr, ward es von diesen, wie vom offenen Rachen eines Raubtieres aufgenommen und versank mit allem, was darauf war, in die Tiefe. Das Schiff ist nun vernichtet, der Kapitän und die Mannschaft ist tot — ist die Geschichte nun aus? (Nein, das Schiff muß ruhelos auf dem Meere umherfahren.) Ja, jetzt folgt erst die weitere Strafe für Frevel und Verbrechen: „Zur Strafe für seinen Frevel aber muß der gottlose Kapitän nun ruhelos das Meer durchfurchen. Naht ein Sturm, so taucht das Geisterschiff plötzlich aus den Wellen auf und fliegt mit vollen Segeln und rasender Geschwindigkeit dahin.“ Was heißt wohl „das Meer durchfurchen?“ (Auf dem Meere umherfahren.) Recht, das ist der Sinn dieser Redensart. Wörtlich heißt „durchfurchen“ — Furchen in das Wasser graben, wie der Landmann beim Ackern Furchen in die Erde gräbt. Auch im Tode hat somit der Kapitän, weil er gefrevelt und mit des Satans Hilfe erreichen wollte, was Gott ihm versagt hatte, keine Ruhe. Urplötzlich taucht bei herannahendem Sturm das Geisterschiff aus den Wellen, die es einst verschlungen haben, und rast mit vollen Segeln dahin — also gerade so, wie in dem Augenblick, als es zu grunde ging. Und die Schiffer erkennen es sofort als das Geisterschiff an der altertümlichen Bauart, den verschwommenen Umrissen, dem düsteren Aussehen und besonders aus dem Umstande, daß es bei Sturm mit vollen Segeln fährt und mit unheimlicher, rasender Schnelligkeit dahinfliegt.

„Bleich und finster lehnt der Kapitän am Maste und erteilt seine Befehle. Die Schiffe aber, auf die es zufährt, sind verloren: vor ihren Augen versinkt das Geisterschiff, nachdem es sie geschreckt, in den hochaufschäumenden Wellen — im nachfolgenden Sturme geht auch das geschreckte Schiff zu grunde.“

Weil ihr nun so fleißig zugehorcht habt, so will ich euch noch etwas erzählen: Das Geisterschiff tritt nämlich manchmal mit Schiffen, die aus Ostindien nach Europa heimkehren, in direkte Verbindung, und es scheint, als ob der Kapitän sich von einem solchen Schiffe eine Erlösung erhoffe. Trifft der fliegende Holländer auf ein solches heimkehrendes Schiff, dann setzt er zuweilen ein Boot aus, in welchem ein Bootsmann und ein Matrose zu dem Schiffe hinüberfährt. Läßt man den Bootsmann an Bord, d. h. auf das Verdeck hinaufsteigen, so bittet er den Kapitän, Briefe und Aufträge nach Holland mitzunehmen, dabei aber nennt er Namen von Handelshäusern und Straßen, die längst nicht mehr existieren. Nimmt nun der Kapitän die Briefe an, dann kehrt der Bootsmann zum Geisterschiff zurück; das Schiff aber, welches die Briefschaften mit sich führt, ist verloren und wird alsbald von den Wellen verschlungen. Weigert sich dagegen der Kapitän, irgend etwas mitzunehmen, so holt der Bootsmann Nagel und Hammer aus seiner Tasche und sucht ein Paket an dem Maste oder auf eine Tonne festzunageln. Läßt man auch dies nicht geschehen und zwingt man ihn, sofort das Schiff zu verlassen, so steigt er fluchend und Verwünschungen ausstoßend in sein Boot hinunter und fährt zum Geisterschiffe zurück, das nun augenblicklich in die Tiefe versinkt! —

So, nun wollen wir die Disposition feststellen! Was hat man vor allem zu thun, wenn man eine Disposition entwerfen soll? Schüler: Man muß sich die Aufgabe, die zu lösen ist, klar machen. Lehrer? Wie macht man dies? Schüler: Man frägt sich:

IV. Klärung der Aufgabe. Was ist meine Aufgabe? was soll ich thun? Lehrer: Nun, was sollst du in diesem Falle thun? Schüler: Ich soll mir, stetig fortschreitend, das Wichtigste, Interessanteste, Wissenswerteste über die Sage vom fliegenden Holländer notieren. Lehrer: Was ist also der Gegenstand deiner Darstellung? Schüler: Der Gegenstand meiner Darstellung ist das Wichtigste, Interessanteste, Wissenswerteste über die Sage vom fliegenden Holländer. Lehrer: Und was ist der Zweck deiner Darstellung? Schüler: Ich soll mir dieses, stetig fortschreitend, Schritt für Schritt notieren.

V. Entwurf der Disposition. Lehrer: Wie findest du nun die Disposition? Schüler: Ich muß mich fragen, was möchte ich denn vom fliegenden Holländer gerne alles wissen? und zwar, was denn zunächst? Lehrer: Gut! Du willst also die Disposition vom Standpunkt des Lesers aus suchen; ganz recht: was möchtest du nun zunächst wissen? Schüler: Was der fliegende Holländer sei? Lehrer: Sehr gut; aber die Antwort hierauf ist kurz — wir wollen daher gleich noch eine Frage anreihen: was möchtest du sofort noch wissen? Schüler: Wo das Geisterschiff sich

zeige? Lehrer: Ganz einverstanden! Und was ist nun der fliegende Holländer? (Geisterschiff.) und wo zeigt er sich? (Südlich und westlich von Afrika.) Also schreibt: A. Disposition. 1. Was der fliegende Holländer sei, und wo er sich zeige?*) — Wie finden wir nun den zweiten Punkt? Schüler: Wir müssen uns fragen, was wir hierauf wissen möchten? Lehrer: Recht! Wenn du nun im ersten Punkte dir notiert hast, was der fliegende Holländer sei, und wo er sich zeige — was möchtest du hierauf wissen? Schüler: Ich möchte wissen, warum sich das Schiff gerade hier zeige? Lehrer: Gut! Wie könnten wir noch sagen? Schüler B: Was der Kapitän gethan habe? Lehrer? Recht; du könntest auch sagen: was der Kapitän verschuldet habe? Wir könnten auch so weiterfahren: Warum der Kapitän verurteilt sei, ewig das Meer zu befahren? oder: Welche Schuld der Kapitän des Schiffes auf sich geladen? oder: Welcher Vorfall den Anlaß zur Entstehung der Sage gab? ꝛc. ꝛc. Das sind alles nur verschiedene Stilisierungen für den einen Gedanken, warum das Schiff gerade in den bezeichneten Gegenden seinen Spuk treiben müsse. Wir wollen daher also weiterschreiben: 2. Was die Sage vom Kapitän des Schiffes berichte? Und was berichtet sie? (Windstille, Frevel, Untergang.) Was werden wir uns dann notieren? — Schüler P schweigt. — Lehrer: Haben wir uns jetzt schon das Wichtigste, Interessanteste und Wissenswerteste über den fliegenden Holländer notiert, oder gibt es noch etwas, was auch noch wichtig, interessant, wissenswert wäre? Ich dächte schon — aber wie müssen wir jetzt weiter meditieren? Schüler: Wir müssen uns fragen, was über den fliegenden Holländer etwa noch zu sagen sei? Lehrer: Gut, und was möchten wir denn noch wissen? Schüler: Was nach dem Untergang des Schiffes geschah. Lehrer: Sehr brav: aber wir müssen dies etwas besser stilisieren: Wie können wir noch sagen? Schüler: Was das Schiff seitdem thue. Lehrer: Gefällt mir noch nicht ganz! Wer schlägt etwas Besseres vor? Schüler: Was seitdem in jenen Gegenden geschehe. Lehrer: Gar nicht schlecht; jedenfalls haben wir jetzt noch auseinanderzusetzen: was sich nach dem Untergang des Schiffes alles zutrug, bezw. was die Seeleute über das Treiben des Geisterschiffes berichten. Das kann man nun wieder auf die verschiedenste Weise stilisieren; wir wollen etwa so sagen: Schreibt! 3. In welcher Weise das Geisterschiff seitdem die Seefahrer schrecke? — Und wie schreckt es nun die Seefahrer? (Erscheint plötzlich, ängstigt die Schiffe, verschwindet wieder; geschrecktes Schiff verloren.) Was werden wir dann noch vorbringen? Nichts mehr! Denn wenn wir das alles einigermaßen ausgeführt haben, so haben wir uns das Wichtigste, Interessanteste, Wissenswerteste über die Sage vom fliegenden Holländer notiert, also unsere Aufgabe gelöst.**)

---

*) Hinter der Dispositionsfrage durch Schlagwörter die Antwort anzudeuten, ist bei Reproduktionen nicht notwendig, jedoch dann angezeigt, wenn die Schüler die Ausführung völlig selbständig liefern sollen.

**) Selbstverständlich hätten wir die ganze Disposition auch anders stilisieren

Jetzt lese ich euch die Ausführung nocheinmal vor; dann wollen wir sie miteinander niederschreiben!

VI. Nochmalige Vorlesung des Musterstückes. Das Musterstück wird jetzt langsam noch einmal vorgelesen, um dasselbe den Schülern noch einmal in seiner Totalität und in der Form, in der es reproduziert werden soll, vor Augen zu führen, da durch die Besprechung und Erklärung sich die ursprüngliche Fassung im Gedächtnisse der Schüler großenteils verwischt hat.

VII. Ausführung. Auf Grundlage der Disposition wird endlich Satz für Satz durch fragende Meditation aus dem Schüler herausgelockt, und so das ganze Stück in der Form, in der es gegeben wurde, unter direkter Anleitung und Überwachung gemeinschaftlich reproduziert. Hätte man das Thema aber in der VI. Klasse gegeben, so müßte jetzt die Ausarbeitung von den Schülern zu hause oder in der Schule selbständig besorgt werden.

Schlußbemerkungen.

Der Zweck der vorstehenden Auseinandersetzungen ist natürlich nur der, zu zeigen, wie man bei der Reproduktion fertiger Musterstücke zu werke gehen muß; über das Detail aber sind verschiedene Ansichten zulässig. So könnte man z. B. die vorstehende Besprechung des Musterstückes für etwas zu ausführlich halten; wer das glaubt, der fasse sich eben kürzer und beschränke sich lediglich auf das zum Verständnisse Notwendige. Wer ferner meint, das Musterstück sei etwas zu schwer, der stilisiere es um und passe es der Leistungsfähigkeit seiner Schüler an. So muß man es ja in der Regel mit solchen Musterstücken machen; denn es kann niemand Musterstücke schreiben, die für alle möglichen Verhältnisse passend wären. Glaubt weiterhin jemand der Stoff sei etwas zu pikant, er könnte die Phantasie der Kinder allzusehr erhitzen, die Kinder könnten ängstlich, furchtsam werden, wenn sie so gespenstige Geschichten hören — auch solche Erwägungen muß ja der Pädagoge anstellen! — dann muß er eben bei der Besprechung des Musterstückes diesen möglichen Folgen entgegenwirken, das Grausige und Gespenstige nicht näher ausmalen, manches auch so umstilisieren, daß das allzu sehr Aufregende vermieden wird: Das läßt sich ja alles unschwer so einrichten, wie man es passend findet. Doch werden solche Geschichten ja nicht abends beim Lampenscheine und unmittelbar vor dem Schlafengehen, sondern bei hellem Tage, wo möglich in den ersten Morgenstunden erzählt, und die Schüler, sowie nicht minder ihre Eltern, die ihre Aufsätze lesen, möchten über so interessante

---

können, z. B. so: 1. Was über das Geisterschiff im allgemeinen zu berichten sei? 2. Was für eine besondere Bewandtnis es mit demselben habe? 3. Was im einzelnen über das Thun und Treiben desselben zu erzählen sei? Der Inhalt der Darstellung bliebe im wesentlichen der gleiche. Ebenso könnte ich das, was hier in drei Punkte zusammengedrängt ist, etwa in fünf Punkten erörtern — das sind lediglich Stilisierungsfragen.

Dinge gerne etwas Näheres hören; und wenn auch der Aufsatz durch die eingehendere Schilderung etwas schwieriger wird, so braucht uns das auch nicht zu kümmern — denn solange wir die Musterstücke unter unserer Leitung und Überwachung reproduzieren lassen, dürfen wir dem Schüler auch etwas Schwierigeres zumuten, da wir ihm ja, sobald er zu stocken anfängt, mit Leichtigkeit weiterhelfen können. Alle diese Einwände berühren daher das methodische Verfahren in keiner Weise, und der Lehrer hat es vollständig in seiner Hand, durch geringe Abänderungen sich jedes Musterstück gerade so herzurichten, wie es ihm am geeignetsten erscheint. Jeder Stoff läßt sich ja unzähligemal anders behandeln, und es gibt auf der ganzen Welt keine zwei Stilisten, die alles genau in derselben Weise erzählen würden.

Von großer Wichtigkeit aber ist es für den Lehrer, ein möglichst einfaches Kompositionsverfahren zu kennen, nach welchem sich solche Umstilisierungen größerer Darstellungen leicht herstellen und überhaupt in Aussicht genommene Stoffe rasch zu einem Aufsatz verarbeiten lassen. Ein solches Kompositionsverfahren, das der Praktiker im Leben, wenn er eine Darstellung von geringem Umfange rasch komponieren soll, stets anwendet, und nach dem auch die Schüler der VII. Klasse ihre kleinen freien Aufsätze komponieren lernen müssen, ist das nachfolgende:

Abgekürztes Kompositionsverfahren.

Statt sich eine förmliche Disposition zu entwerfen, macht man sich zunächst den Zweck der Darstellung klar, überlegt alsdann, wie man, diesem Zwecke entsprechend, beginnen, weiterfahren und enden müsse und entwirft auf grund dieser Überlegung — die an die Stelle der Disposition tritt — sofort die Darstellung, wobei man darauf achtet, daß sie eine Entwicklung werde. Alles übrige aber überläßt man dem instinktiven Gefühl. Noch häufiger aber **macht man sich lediglich den Zweck klar und beginnt dann sofort die Ausführung,** indem man sich **Schritt für Schritt** frägt, was zunächst zu sagen sei? was dann? was hierauf? 2c. was endlich noch? Vom allgemeinen Kompositionsverfahren unterscheidet sich diese Praxis nur dadurch, daß die Disposition ganz wegfällt, die Überlegung und Ausführung aber zu einer Thätigkeit sich verbinden, die darin besteht, daß man Schritt für Schritt alles, was man vorbringt, auf den Zweck, der erreicht werden soll, berechnet.

Auf solchem Wege lassen sich, wenn man gehörig disponiert ist und stenographieren kann, Schuldarstellungen in 5—10 Minuten fertigen; der erste Entwurf aber bedarf stets einer entsprechenden Nachbesserung. Ist der Aufsatz alsdann vollendet, so sucht man die Disposition, nach der er gefertigt ist und bringt nun die Ausführung, wo dies noch nötig erscheint, durch kleine Umstilisierungen vollends mit der Disposition in Einklang.

Wollte ich daher z. B. die Sage vom fliegenden Holländer zu einen kurzem Aufsatze für die jüngeren Schüler verarbeiten, in welchem auch das, was die Phantasie erhitzen könnte, möglichst wenig hervortritt, so müßte ich zuerst feststellen: Zweck meiner Darstellung ist, die Sage vom fliegenden Holländer in wenige Sätze zusammenzufassen, sie, stetig fortschreitend, schlicht und einfach zu erzählen. Dann müßte ich mich fragen: Wie werde ich nun anfangen? Was werde ich zunächst sagen? Ich antworte mir und schreibe zugleich: Der fliegende Holländer ist ein gespenstiges Schiff, das sich öfters in der Nähe des Vorgebirges der guten Hoffnung zeigt. Wie werde ich weiterfahren? Antwort: Der Kapitän des Schiffes ist verurteilt, ruhelos das Meer zu durchfahren, um Verbrechen und schweren Frevel zu büßen. Was werde ich dann sagen? Antwort: Naht ein Sturm, so taucht das Schiff plötzlich aus den Wellen auf, fährt mit vollen Segeln und rasender Geschwindigkeit dahin, und versinkt ebenso plötzlich, wie es aufgetaucht, wieder in den Wellen. Wie werde ich endlich schließen? Antwort: Die Schiffe aber, denen es begegnet, sind verloren.

So hätte ich nun den Aufsatz fertig; aber er bedarf noch sehr der Feile: ich ließ mich eben lediglich von der Wärme des Gefühls leiten und kümmerte mich vorläufig weder um Monotonien, noch um sonstige kleine Mängel. Jetzt aber muß er verbessert werden. Ich überlese daher, von der Entwicklungsidee geleitet, das Ganze jetzt noch einmal, ändere, was mir geändert passender erscheint, verbessere, was verbesserungsbedürftig ist, und erhalte so folgende Fassung:

Die Sage vom fliegenden Holländer.

(In verkürzter Fassung.)

Der fliegende Holländer ist ein gespenstiges Schiff, das in der Nähe des Vorgebirges der guten Hoffnung öfters die Seefahrer schreckt. Es wird von einem Kapitän gelenkt, der verurteilt ist, ruhelos das Meer zu durchfahren, um Verbrechen und schweren Frevel zu büßen. Naht ein Sturm, so taucht es plötzlich aus den Wellen auf, fliegt mit vollen Segeln und rasender Geschwindigkeit dahin und versinkt ebenso plötzlich, wie es emporgetaucht, wieder in den Fluten. Die Schiffe aber, denen es begegnet, kommen in der Regel im nachfolgenden Sturme um.

So stilisiert macht die Darstellung den Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung; will ich aber nun auch die Disposition, nach der ich sie instinktiv komponiert habe, kennen lernen, so frage ich mich: Was habe ich denn zunächst gesagt? Was dann? Was hierauf? ꝛc. und finde so nachfolgende

Disposition:

1. Was der fliegende Holländer sei, und wo er die Seefahrer schrecke?

2. Von wem das Schiff gelenkt werde?
3. Wann und wie es erscheine?
4. Wie es den Schiffen ergehe, denen das Geisterschiff begegnet?

Wäre mir nun der Aufsatz noch zu lang, so müßte ich zusehen, was etwa noch wegbleiben könnte, ohne daß man es gerade vermissen würde. Im vorliegenden Falle ließe sich z. B. der zweite Satz ganz gut weglassen, ohne daß eine Lücke bemerkbar würde.

So läßt sich jeder größere Aufsatz beliebig verkürzen; der Lehrer auf dem Lande aber, der an einer ungeteilten Volksschule wirkt, muß sich ein und dasselbe Thema in der Regel in zwei verschiedenen Fassungen, einer ausführlicheren und einer gedrängteren ausarbeiten, damit er sämtliche aufsatzschreibende Klassen gleichzeitig mit demselben Thema beschäftigen kann.

B. Weitere Musterstücke.

1.

Ganz kleine einfache Erzählungen für die bloße Reproduktion.

Thema: **Der Mops und der Mond.**

Anknüpfung. Im Anschauungsunterrichte sei gestern wovon die Rede gewesen? Vom Hunde! Wer weiß noch etwas davon? Was für Hunde gibt es? Welches sind die klügsten? 2c. 2c. — durch solche Fragen muß man die Schüler in die Debatte hineinziehen, ihr Interesse für den Gegenstand wecken, Leben in den Vortrag bringen! Da sei dem Lehrer nun eine lustige Geschichte von einem dummen Mops eingefallen, die er den Schülern heute erzählen wolle:

Musterstück: Ein dummer, fetter Mops ging eines Abends beim hellen Mondschein spazieren. Da fiel er in einen Graben, der mit Wasser gefüllt war, und schimpfte nun den Mond. Doch dieser lächelte über den dummen Mops und ging ruhig seinen Weg. — Einfältige Leute machen sich nur lächerlich.

Anmerkung. Dieses Musterstück wird vorgelesen, die Erklärung desselben Schritt für Schritt aus den Schülern herausgelockt, dann noch einmal im ganzen vorgelesen und hierauf unter direkter Führung, Anleitung und Überwachung reproduziert. Oder man erzählt den Schülern zuerst die ganze Fabel, wozu man auch die ursprüngliche ausführliche Form derselben benützen kann; dann bespricht man sie, indem man den Inhalt Schritt für Schritt aus den Schülern herauslockt und alles, was nicht verstanden wurde, erklärt; endlich läßt man die Fabel in der Form des Musterstückes vor den Schülern und unter ihrer Mitwirkung entstehen.

Man braucht aber keineswegs gerade mit diesem Musterstück anzufangen, sondern kann auch ein anderes der nachfolgenden, z. B. das vierte wählen. Die Musterstücke sollen eben zur Auswahl nach Bedarf dienen; eine methodische Reihenfolge hier einzuhalten, wäre zwecklos gewesen.

Thema: Die Legende von der hl. Veronika.

Anknüpfung. Was könnte uns etwa veranlassen, gerade heute diese Legende als Thema zu geben? So muß man sich fragen, wenn man ein Thema geben will, das durch Vorausgehendes nicht direkt vorbereitet ist, oder wenn man darüber meditiert, wann ein bestimmtes Thema passend erschiene. Damit findet man nun allerlei Anknüpfungspunkte: z. B. der Kalender: Veronika am 4. Februar. Oder: Der Lehrer hat sich gestern bei einem Rundgang durch die Kirche die Kreuzwegstationen wieder etwas näher angesehen; da habe ihn namentlich die sechste Station interessiert. Denn hier sei eine Frau abgebildet, die habe ein Tuch in der Hand, auf welchem das Antlitz Christi abgebildet sei. Wer sei die Frau? Was für eine Bewandtnis habe es mit dem Bilde? rc. Nun hätten die Schüler diese Kreuzwegstation so oft schon gesehen, und doch habe jetzt nur einer (oder keiner) Näheres darüber gewußt! es werde daher gut sein, wenn wir uns diese rührende Legende einmal aufschreiben, damit wir doch wissen, was diese merkwürdige Darstellung bedeute! Das heutige Thema sei daher: Die Legende von der hl. Veronika! (Das Thema darf man nicht zu früh verraten und muß es womöglich von den Schülern erraten lassen, damit sie um so aufmerksamer zuhören; wenn man dagegen das Thema sofort nennt, ist ihr Interesse ein minder großes.)

Man könnte aber natürlich auch anders anknüpfen, z. B. an ein Bild, das im Schulzimmer hängt, oder das der Lehrer in seinem Gebetbuch hat, oder das ein Schüler gestern vom Religionslehrer erhielt, oder an eine Stelle aus der gestrigen Predigt, oder an den Geographie-Unterricht, in welchem vorgestern von Turin die Rede war, wo noch heute ein Tuch, auf dem Christus abgebildet ist, gezeigt wird, das man für das Schweißtuch der hl. Veronika hält rc. rc.

Musterstück. Auf dem Wege zur Richtstätte begegnete unserm Herrn die hl. Veronika. Als sie sah, daß sein Antlitz voll Blut war, reichte sie ihm ihr Schweißtuch. Christus trocknete sich mit dem Tuche und gab es ihr zurück — da hatte sich sein Antlitz auf demselben abgebildet!
(Frei nach dem Volksbuche des ewigen Juden.)

Thema: Die Sage von der Lorelei.

Anknüpfung. Die Schüler haben eben das bekannte Volkslied einstudiert; oder: man kam im Unterricht auf den Rhein und den Lurlenfelsen, auf Nixen u. dgl. zu sprechen; oder: dem Lehrer fiel gestern ein Buch in die Hände, in welchem die Lorelei abgebildet ist rc. rc.

Musterstück. Am Rhein wohnte einst eine Nixe Namens Lorelei. Auf hohem Felsen kämmte sie jeden Abend ihr goldenes Haar und sang wunderbare Lieder, so oft unten ein Kahn vorüberfuhr. Horchte aber der Schiffer ihrem Gesange zu, so zerschellte sein Schiff an den Klippen, und so fanden viele durch sie den Tod. (Nach der Volkssage.)

Ergänzungen, die zur weiteren Belebung der Besprechung des Musterstückes verwendet werden können: Nixen = Wasserjungfrauen, die in Flüssen, Teichen, Seen und Brunnen wohnen und im Wasser oft wunderbare Paläste haben. Durch Gesang locken sie die Menschenkinder zu sich heran und ziehen sie alsdann in die Tiefe. Kleine Kinder sollen daher an kein Wasser gehen, weil man nie weiß, ob nicht eine Nixe oder der „Wassermann" sie hinabzieht. Verwandt mit der Sage von der Lorelei ist die altgriechische Sage von den Sirenen. Die Sirenen = drei Jungfrauen (Nixen,) die auf einem Eilande wohnten und durch ihren Gesang die vorübersegelnden Schiffer anlockten. Landeten diese, so wurden sie von den Sirenen zerrissen. Daher ringsum auf der Insel bleichende Menschenhäute und modernde Menschengebeine.

Thema: Die Legende von den sieben Schläfern.

Anknüpfung. Im Religionsunterrichte war erst jüngst von den Christenverfolgungen die Rede. (Was wurde darüber erzählt? 2c.) Der Lehrer wolle daher heute eine wunderbare Legende aus jener Zeit erzählen. Andere Anlässe: Die gestrige Predigt; oder: der Lehrer hat den Schülern in der letzten Stilstunde versprochen, ihnen heute eine schöne Legende zu erzählen (bequemstes Verfahren, um sich einen äußeren Anlaß zu schaffen!) 2c. 2c.

Musterstück. Bei einer Christenverfolgung flohen 7 Jünglinge aus Ephesus in die Wälder und Wüsteneien und verbargen sich in einer Höhle. Hier schliefen sie ein und erwachten erst nach 180 Jahren wieder. So wurden sie wunderbar gerettet. (Nach dem Volksbuche vom ewigen Juden.)

Thema: Der Fuchs und der Hahn.

Anknüpfung. In der Lesestunde haben die Schüler gestern eine schöne Fabel vom Fuchs und dem Wolfe gelesen; da habe der Lehrer gemerkt, daß sie gerne noch mehr solche Fabeln vom Fuchse wissen möchten, und er werde ihnen daher heute auch ein solches Geschichtchen erzählen.

Musterstück. Ein Hahn flog auf einen Baum und verkündete schönes Wetter. Da kam der Fuchs herbei und pries seine Prophetengabe. Endlich bat er ihn, herabzukommen, damit er ihm das weise Haupt küssen könne. Der thörichte Hahn flog herunter; der Fuchs aber zerriß ihn. — Drum traue keinem Schmeichler!

Thema: Kaiser Karl im Untersberg.

Anknüpfung. Die Geschichte Karls des Großen; gestern, heute, morgen: der 28. Januar — sein Todestag (Geschichtskalender!); Geographie: Salzburg — der sagenreiche Untersberg; die Kyffhäusersage im Lesebuch: im Kyffhäuser Barbarossa — im Untersberg Karl 2c. 2c.

Musterstück. Im Untersberg bei Salzburg schläft verzaubert Kaiser Karl der Große. Er sitzt an einem Marmortische, durch den ihm der Bart wächst. Ist dieser dreimal um den Tisch gewachsen, so kommt das Ende der Welt und der jüngste Tag bricht an.

Ergänzungen. Nach der Volkssage ist Kaiser Karl nicht gestorben, sondern wurde in den Untersberg verzaubert. In früheren Zeiten will ihn dort mancher haben sitzen sehen, umgeben von glänzenden Waffengenossen. Auch seine Tochter wohnt im Innern des Berges. (Manchmal verläßt er mit seinem Hofstaat diesen unterirdischen Aufenthalt, und man will ihn sogar in der Domkirche zu Salzburg gesehen haben, wie er um Mitternacht dem Hochamte beiwohnte, das sein Hofgeistlicher zelebrierte.) Wenn ihm aber der Bart dreimal um den Tisch gewachsen ist, stoßen die Engel in die Posaunen und rufen die Frommen zum jüngsten Tage zusammen; (dann wird eine große Schlacht gegen den Antichrist geschlagen werden). — Das Innere des Berges ist meilenweit hohl, und es gibt darin Paläste, Schlösser, Gärten, Gold- und Silberquellen, Kirchen und Klöster. Außer dem Kaiser bewohnen den Berg auch Zwerge, Riesen, (fliegende Frauen), vertriebene Mönche, Ritter und Reisige. Letztere verlassen ebenfalls manchmal den Berg und streifen durch die Umgebung, während die Mönche zu den benachbarten Kirchen wandern (und dort unter Glockenklang und Orgelton Gottesdienst halten). Mit anbrechendem Tage aber muß alles wieder in den Berg zurück. (Nach Michael: im Geisterkreis der Ruhe- und Friedlosen.)

Von diesen Dingen mag man den Schülern das, was passend erscheint, mitteilen, aber nicht alles, um ihre Phantasie nicht zu erhitzen. Gar zu pikant darf man solche Dinge jugendlichen Schülern auch nicht machen; sonst fällt man von einem Extrem ins andere. War der frühere Aufsatzunterricht durch seine poesielose Prosa erdrückend langweilig, so könnte man durch die förmliche Sucht, recht anregend zu wirken, in Gefahr kommen, die Phantasie der Kinder zu überreizen. Darum ist hier ein weises, den gegebenen Verhältnissen sich anpassendes Maßhalten unbedingt notwendig, und man darf den Kindern weder zu viel pikanten Stoff bieten, noch auch lauter derartige Themata behandeln, sondern muß die richtige Mitte halten und mit verschiedenen Stoffen abwechseln.

Besonders aber empfiehlt es sich, **Lokales** behandeln zu lassen, z. B. lokale Sagen, Ereignisse von Bedeutung, Ortsgeschichtliches u. dgl.; dergleichen Aufsätze aber muß sich der Lehrer natürlich *selbst ausarbeiten* — die kann man ihm in einer Mustersammlung nicht geben. Unpassend sind dagegen die läppischen, trivialen Erzählungen vom bösen Heinrich, der die Vogelnester ausnimmt, vom schlimmen Fritz, der trotz Warnung auf das Eis geht, u. dgl.

2.

Pragmatische Erzählungen.

Bezüglich der *methodischen Behandlung der nachfolgenden Musterstücke* ist folgendes zu merken:

Stets ist der *Gegenstand* und der *Zweck* der Darstellung *aus den gegebenen Verhältnissen herzuleiten*; das *Musterstück* selbst kann man alsdann vor den Augen der Schüler und unter ihrer Mitwirkung *entstehen*, oder man kann dasselbe von den Schülern unter direkter Führung, Anleitung und Überwachung *reproduzieren* lassen:

A. Im *ersteren* Falle muß man also verfahren:

1. Man **erzählt** den Schülern frei, was nacherzählt werden soll.
2. Dann wird die Erzählung mit den Schülern **besprochen** (d. h. ihr Inhalt durch Fragen *aus ihnen herausgelockt*) **und erklärt.**
3. Hierauf wird die **Aufgabe geklärt** und die **Disposition entworfen** (= aus den Schülern *herausgefragt*).
4. **Endlich läßt man Satz für Satz** vor den Augen der Schüler und *unter ihrer Mitwirkung* **entstehen.**

B. Soll das Musterstück dagegen als *Reproduktion* behandelt werden, so verfährt man ein wenig anders:

1. Man **liest** das Musterstück zunächst im Zusammenhange **vor.**
2. Dann **liest man Satz für Satz noch einmal** und lockt die **Erklärung** aus den Schülern heraus.

3. Hierauf läßt man die **Aufgabe klären und die Disposition entwerfen.**
4. Sodann wird das **Musterstück noch einmal im Zusammenhange vorgelesen.**
5. Endlich wird dasselbe an der Hand der Disposition unter direkter Führung, Anleitung und Überwachung, oder auch ohne jede Beihilfe (VI. und VII. Klasse) von den Schülern **Satz für Satz reproduziert.**

Bei all diesen Operationen aber muß man sich bemühen, den **Unterricht so interessant wie möglich zu machen**; diesem Zwecke sollen namentlich die beigefügten „Ergänzungen" dienen, die man vornehmlich bei der Erklärung der Musterstücke einstreuen wird.

Thema: **Der Igel und der Maulwurf.**

Anknüpfung. Im Anschauungs- oder im naturgeschichtlichen Unterrichte war jüngst von einem dieser Tiere die Rede; oder ein Lesestück hat davon gehandelt; oder der Lehrer hat den Schülern versprochen, heute diese Fabel zu erzählen 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Was ist nun meine Aufgabe? Antwort: Ich soll, stetig fortschreitend, mir die Fabel vom Igel und dem Maulwurf (Gegenstand) notieren (engerer Zweck), um sie auswendig lernen zu können (weiterer Zweck).

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach Schritt für Schritt alles vorbringen, und zwar: was denn zunächst? was dann? was hierauf? was weiterhin? was endlich zum Schlusse? — **Auf diese Fragen antworte man Schritt für Schritt mit dem Schema der pragmatischen Disposition**; dann wird sich das Dispositionsgeschäft, wie folgt, gestalten:

Dispositionsmodus:

Man frägt sich:	Man antwortet und notiert sich:
1. Was muß ich demnach **zunächst** vorbringen?	1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab?
2. Was **dann?**	2. Wie die Begebenheit verlief: (und zwar) a) was zunächst geschah?
3. Was **hierauf?**	b) was hierauf geschah?
4. Was **weiterhin?**	c) was die Entscheidung herbeiführte?
5. **Was endlich zum Schlusse?**	3. Wie die Begebenheit ausging?

III. Ausführung. Die Ausführung besteht nun darin, daß man diese Dispositionsfragen als direkte Fragen stilisiert und Schritt für Schritt beantwortet. Dabei muß man acht haben, daß Abwechslung, Verbindung und Entwicklung in die Darstellung komme.

Ausführungsmodus.

Man frägt sich mithin:	Man antwortet und schreibt:
1. Was gab die Veranlassung zur nachfolgenden Begebenheit?	(1.) Ein Igel bat einmal einen Maulwurf, ihn in seine Wohnung aufzunehmen.
2. Wie verlief die Begebenheit: a) was geschah zunächst?	(2a.) Der Maulwurf gewährte ihm die Bitte.
b) was geschah hierauf?	(b.) Aber kaum war der Igel in der Höhle, so breitete er seine Stacheln aus, so daß sich sein Wirt jeden Augenblick an ihm stach.
c) was führte die Entscheidung herbei?	(c.) Da ersuchte ihn der Maulwurf, seine Wohnung wieder zu verlassen.
3. wie ging die Begebenheit aus?	(3.) Doch der Igel verhöhnte ihn und forderte ihn auf, sich eine andere Unterkunft zu suchen, wenn es ihm hier nicht mehr gefallen sollte.

Die Ausführung muß jetzt überlesen und daraufhin geprüft werden, ob in ihr entsprechende **Abwechslung** und **Verbindung** enthalten sei, und ob sie den **Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung** erzeuge; was dann verbesserungsbedürftig erscheint, muß verbessert werden.

In dieser Weise kann man alle Darstellungen disponieren und ausführen, mag es sich um Erzählungen, Beschreibungen oder um etwas anderes handeln. Für alle pragmatischen Erzählungen hat alsdann die Disposition genau dieselbe Form, so verschieden auch der Inhalt der Erzählung ist; bei anderen Darstellungen muß man

die mit den allgemeinen Kompositionsfragen zu suchenden indirekten Dispositionsfragen der Individualität des Falles anpassen.

Möchte man nun aber die Gliederung des konkreten Erzählungsstoffes schon aus der Disposition ersehen, dann muß man den pragmatischen Dispositionsfragen in kurzen Sätzen, Andeutungen, Schlagwörtern sofort die Antwort hinzufügen und mithin also meditieren:

Dispositionsmodus
für solche pragmatische Erzählungen, bei denen der **Stoff schon in der Disposition gegliedert** erscheinen soll:

Man frägt sich:	Man antwortet und notiert sich:
1. Was muß ich demnach **zunächst** vorbringen?	1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab:
Und was gab die Veranlassung hiezu?	Die Bitte des Igels.
2. Was muß ich **dann** ausführen?	2. Wie die Begebenheit verlief:
Und was geschah zunächst?	a) was zunächst geschah: Der Maulwurf gewährt die Bitte.
3. Was muß ich **hierauf** erzählen? Und was geschah hierauf?	b) was hierauf geschah: Der Igel benimmt sich unverschämt.
4. Was muß ich nun **weiterhin** berichten?	c) was die Entscheidung herbeiführte:
Und was führte die Entscheidung herbei?	Der Maulwurf ersucht ihn, wieder fortzugehen.
5. Was muß ich **endlich zum Schlusse** besprechen?	3. Wie die Begebenheit ausging:
Und wie ging sie aus?	Der Igel verhöhnt den Maulwurf und fordert ihn auf, sich eine andere Unterkunft zu suchen.

Um die Disposition nicht unnötig lang zu machen, läßt man bei der Gliederung des Verlaufes die Fragen: was zunächst geschah, was hierauf geschah und was die Entscheidung herbeiführte — gewöhnlich weg und stellt ohne weiteres die betreffenden Antworten ein.

Die **Ausführung** einer solchen Disposition muß natürlich auch wieder **mittelst fragender Meditation** geschehen, und zwar so, wie folgt; wir wollen aber diesmal die Fabel etwas ausschmücken und die Darstellung durch direkte Reden lebendiger machen.

Ausführungsmodus.

Man frägt sich Schritt für Schritt an der Hand der Disposition:	Man antwortet und schreibt:
1. Was habe ich also zunächst auszuführen? Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab. Und was gab die Veranlassung? Die Bitte des Igels. Wie werde ich daher sagen?	(1.) Ein Igel bat einmal, als der Winter herannahte, einen Maulwurf, er möchte ihn doch, da es so kalt sei, in seine Wohnung aufnehmen.
2. Was habe ich dann zu sagen? Wie die Begebenheit verlief. Und wie verlief sie — was geschah zunächst? Der Maulwurf gewährt die Bitte. Wie muß ich daher weiterfahren?	(2a.) Der gutmütige Maulwurf gewährte ihm die Bitte.
3. Was habe ich hierauf zu erörtern? Was hierauf geschah. Und was geschah hierauf? Der Igel benimmt sich unverschämt. Wie muß ich daher fortfahren?	(b.) Aber kaum war der Igel in der Höhle, so breitete er seine Stacheln aus, so daß sich sein Wirt jeden Augenblick an ihm stach.
4. Was habe ich nun auszuführen? Was die Entscheidung herbeiführte. Und was führte die Entscheidung herbei? Der Maulwurf ersucht ihn, fortzu-	

gehen. Wie muß ich daher jetzt sagen?

(c.) Da sprach der Maulwurf: „Lieber Freund, ich sehe leider, daß wir beide nicht zusammenpassen; sei daher so freundlich und verlasse meine Wohnung wieder!"

5. Was habe ich endlich zum Schlusse vorzubringen? Wie die Begebenheit ausging. Und wie ging sie aus? Der Igel verhöhnt den Maulwurf und fordert ihn auf, sich eine andere Unterkunft zu suchen. Wie kann ich dies passend ausdrücken? (Ich überlese den vorausgehenden Punkt, um zu sehen, wie ich anknüpfen muß und fahre weiter:)

(3.) Doch der Igel erwiderte höhnisch: „Ei, warum nicht gar; ich denke wahrhaftig nicht daran. Wenn es einem von uns hier nicht gefällt, so kann er ja gehen; mir gefällt es hier sehr gut — ich werde bleiben!"

Thema: **Der Wolf und der Kranich.**

Anknüpfung: Ähnlich, wie bei der vorhergehenden Fabel.

I. Klärung der Aufgabe. Was ist meine Aufgabe? Antwort: Ich soll mir, stetig fortschreitend, die Fabel vom Wolf und dem Kranich (Gegenstand) aufschreiben, um sie jederzeit nachlesen zu können (Zweck).

II. Entwurf der Disposition. Was möchte ich über diese Geschichte gerne alles wissen? Was denn zunächst? was dann? was hierauf? rc. rc. was endlich noch? (Disposition vom Standpunkt des Lesers aus.)

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Der steckengebliebene Knochen.
2. Wie die Begebenheit verlief:
   a) Was zunächst geschah: Der Wolf läßt den Kranich holen.

b) Was hierauf geschah: Dieser zieht den Knochen heraus.

c) Was die Entscheidung herbeiführte: Der Kranich verlangt seinen Lohn.

3. Wie die Begebenheit ausging: Der Wolf verhöhnt ihn.

III. Ausführung. (1.) Der Wolf raubte einmal ein Lamm und fraß es mit solcher Begierde, daß ihm ein Knochen im Halse stecken blieb. (2a.) Da ließ er den Kranich holen, der weit und breit als geschickter Arzt bekannt war. (b.) Dieser setzte seine Brille auf und schaute dem Wolf in den Rachen; dann zog er mit seinem langen Schnabel den Knochen heraus und verordnete, wie sich der Wolf weiterhin zu verhalten habe. (c.) Als letzterer wieder gesund war, verlangte der Kranich seinen Lohn; (3.) der Wolf aber verhöhnte ihn und sprach: „Wie, Unverschämter, du willst noch einen Lohn? Sei zufrieden, daß ich dir neulich nicht den Kopf abgebissen habe — das war dein Lohn!"

Thema: **Die sieben Schwaben.**

Anknüpfung. Man könne öfters einen Bilderbogen sehen, auf dem die sieben Schwaben abgebildet seien. Auf dem jüngsten Jahrmarkte habe sich der Lehrer einen solchen Bilderbogen gekauft und sich gedacht, er wolle den Schülern heute die drollige Geschichte von den sieben Schwaben erzählen, damit sie doch wüßten, was für eine Bewandtnis es mit denselben hätte. Hier sei das Bild. Was könne man da sehen? 2c. 2c. Oder: Der Lehrer sei gestern in einer Gesellschaft gewesen; da habe man von den sieben Schwaben gesprochen, und da habe er sich gedacht, er müsse die lustige Geschichte doch auch einmal seinen Schülern erzählen. Wer habe schon von den sieben Schwaben gehört? 2c. 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Antwort: Unsere Aufgabe ist, uns die Sage von den sieben Schwaben Schritt für Schritt zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was haben wir demnach zunächst zu notieren? was dann? was hierauf? was weiterhin? was endlich zum Schlusse?

Disposition:

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Das Ungeheuer;*) der Entschluß der sieben Schwaben.**)

2. Wie die Begebenheit verlief:

a) Die sieben Schwaben lassen sich einen langen Spieß machen und ziehen gegen das Ungeheuer aus.

b) In der Nähe des Busches entsinkt ihnen der Mut; endlich muß Jakele voran.

---

*) objektive Veranlassung.
**) subjektive Veranlassung.

c) Sie sprengen den Hasen auf; dieser läuft davon (entscheidendes Moment).

3. Wie die Begebenheit ausging: Die Schwaben, anfangs starr vor Schrecken, trösten sich.

III. Ausführung. (1.) In alten Zeiten herrschte einmal in der Gegend des Bodensees ein Ungeheuer, das ganz Schwabenland in Furcht und Schrecken versetzte. Da beschlossen sieben beherzte Männer, auszuziehen und das Tier zu erlegen. (2 a.) Sie ließen sich einen großen langen Spieß machen und marschierten dann, einer hinter dem andern, schnurstraks dem Bodensee zu. (b.) Als sie aber in die Nähe des Busches kamen, wo das Ungeheuer lag, entsank ihnen der Mut. Keiner wollte jetzt mehr der vorderste sein; endlich mußte „der Jakele“ voran, weil er „Stiefele“ anhatte. (c) Langsam und vorsichtig näherten sie sich jetzt dem Busche. Da sprang das Ungeheuer — ein harmloser Hase — heraus, machte ein Männlein und rannte dann eilends davon. (3.) Die sieben Schwaben aber waren starr vor Schrecken und erholten sich erst wieder, als sie sahen, daß das Ungeheuer gegen Westen lief. So hatten sie dasselbe zwar nicht getötet, aber nach Frankreich verjagt; dort, meinten sie, könne es nun beißen, wen es will. (Frei nach Aurbachers Volksbüchlein u. a.)

Thema: **Das hölzerne Pferd.**

Anknüpfung. In der Geographie kam man auf Griechenland, Troja, Kleinasien, die Türkei oder die Dardanellenstraße zu sprechen; oder in der Geschichte war von der Eroberung dieser oder jener Stadt die Rede — andere merkwürdige Eroberungen — eine der seltsamsten die von Troja. Oder: Vorgestern war vom Nutzen des Pferdes die Sprache; da habe der Lehrer die Frage aufgeworfen, ob wohl auch ein hölzernes Pferd etwas nützen könne ꝛc.; oder der Lehrer habe gestern eine gar seltsame Geschichte in einem Buche gelesen, wie durch ein hölzernes Pferd eine Stadt erobert worden sei — ob die Schüler diese Geschichte wohl gerne wissen möchten? ꝛc. ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns Schritt für Schritt aufzuschreiben (Zweck), wie Troja durch ein hölzernes Pferd erobert wurde (Gegenstand).

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: die vergebliche Belagerung; Odysseus.

2. Wie die Begebenheit verlief:

a) Was zunächst geschah*): Odysseus läßt ein hölzernes Pferd bauen, versteckt sich mit Gefährten in demselben. Griechen ziehen ab.

---

*) Diese pragmatischen Fragen läßt man, wie bereits oben bemerkt, in der Disposition gewöhnlich weg.

b) Was weiterhin geschah: Die Trojaner lassen sich bethören.

c) Was endlich die Entscheidung herbeiführte: Sie schleppen das Pferd in die Stadt.

3. Wie die Begebenheit ausging: Odysseus öffnet die Thore; Troja wird zerstört.

III. Ausführung. (1.) In den ältesten Zeiten führten die Griechen einmal einen Krieg mit Troja. Zehn Jahre belagerten sie die Stadt vergeblich; da endlich ersann Odysseus, der schlaueste aller Griechen, eine List. (2 a). Er ließ nämlich ein ungeheures hölzernes Pferd erbauen und versteckte sich mit 30 Waffengefährten in dem hohlen Bauche desselben; die übrigen Griechen zogen zum Scheine ab. (b.) Nun kamen die Trojaner heraus und bewunderten das hölzerne Pferd. Ein zurückgebliebener Grieche aber, den sie gefangen nahmen, überredete sie, das Pferd in die Stadt zu schleppen, da es ein Heiligtum sei und ihnen Glück bringen würde. (c.) Die Trojaner ließen sich bethören und zogen das Pferd in die Stadt. (3.) Nachts aber stieg Odysseus mit seinen Gefährten aus demselben heraus und öffnete den Griechen, die unterdessen zurückgekehrt waren, die Thore. So ward Troja erobert und zerstört.

Ergänzungen. Troja eine Stadt im nordwestlichen Kleinasien. Trojanischer Krieg 1194—1184 (?) vor Christus. Odysseus König von Ithaka, jetzt Thiaki, der kleinsten der jonischen Inseln; er mußte nach dem Falle Trojas, durch Stürme verschlagen, noch zehn Jahre auf dem Meere umherirren (Irrfahrten des Odysseus), bis er endlich wieder nach hause kam. Ein trojanischer Priester vermutete, daß bewaffnete Männer in dem Pferde seien, stieß mit dem Speere an den hohlen Bauch desselben, wurde aber gleich darauf durch zwei Schlangen getötet. Dies bestärkte die Trojaner in dem Wahne, daß das Pferd wirklich ein Heiligtum sei. Sie schleppten es in die Stadt und rissen sogar noch ein Stück der Mauer ein, als die Thore zu niedrig waren. Die Griechen hatten sich auf ihre Schiffe begeben, waren aber nur bis zur kleinen Insel Tenedos an der trojanischen Küste gefahren und nachts wieder zurückgekehrt. Die Trojaner wurden getötet oder zu Sklaven gemacht, die Stadt geplündert, dann niedergebrannt. (Frei nach der griechischen Sage.)

Thema: Der verschollene Mönch.

Anknüpfung. Der Lehrer hat neulich durchblicken lassen, daß er eine ganz wunderbare Geschichte von einem verschollenen Mönch wüßte; die Schüler haben ihn daraufhin gebeten, sie ihnen doch zu erzählen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns die Geschichte vom verschollenen Mönch Schritt für Schritt zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Die Bibelstelle.
2. Wie die Begebenheit verlief:
   a) Der Mönch geht in den Garten, sieht das Vögelein.
   b) Er folgt ihm in den nahen Wald.
   c) Er kehrt zurück (entsch. Moment).
3. Wie die Begebenheit ausging: Der Mönch findet alles verändert, erfährt sein Schicksal und stirbt.

III. Ausführung. (1.) Ein frommer Ordensmann las eines Morgens in der Bibel: „Vor Gott sind tausend Jahre wie ein Tag!" Vergebens bemühte er sich, den Sinn dieser Worte zu begreifen. (2 a.) Er ging daher, um sich zu zerstreuen, in den Garten und sah hier ein wunderschönes Vögelein, das ihn durch seelenvollen Gesang bezauberte. (b.) Das Vöglein flog von Baum zu Baum und endlich aus dem Klostergarten in den nahen Wald; der Ordensbruder aber folgte ihm, bis es auf einmal verschwunden war.

(c.) Es mochte unterdessen eine Stunde verflossen sein; da kehrte der Mönch ins Kloster zurück. (3.) Aber hier war vieles anders geworden: ein fremder Pförtner öffnete die Thüre, fremde Mönche bewohnten die Zellen. Man führte unseren Bruder vor den Abt; aber auch dieser kannte weder ihn, noch seinen Namen. Endlich erinnerte man sich, daß die Chronik des Klosters erzähle: es sei vor hundert Jahren ein Mönch seines Namens plötzlich aus dem Kloster verschwunden und man habe nichts mehr von ihm vernommen. Da erbleichte der Ordensmann und erkannte, daß ihm hundert Jahre wie eine Stunde verflossen waren. Und er that Buße und starb noch an demselben Tage. (Frei nach Aurbachers Volksbüchlein.)

Thema: Das Märchen vom Dornröschen.

Anknüpfung. Der Lehrer hat neulich mit den Schülern ein Märchen gelesen, das ihnen sehr gefiel (welches? wer weiß die Geschichte noch?); da hat er ihnen versprochen, ihnen heute noch ein viel schöneres, das ihnen noch mehr Freude machen würde, zu erzählen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns das Märchen vom Dornröschen Schritt für Schritt aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was haben wir demnach zunächst aufzuschreiben? was dann? was hierauf? 2c. 2c.

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Die Weissagung.
2. Wie die Begebenheit verlief:
   a) Der König läßt alle Spindeln verbrennen.
   b) Die Weissagung geht trotzdem in Erfüllung: Turm, Spindel, Zauberschlaf, Dornenhecke.
   c) Ein Königssohn dringt durch die Dornenhecke.
3. Wie die Begebenheit ausging: Alles erwacht; Hochzeit.

III. Ausführung. (1.) Es war einmal ein König, dem wurde geweissagt, sein Töchterlein werde sich im 15. Jahre an einer Spindel stechen und in einen hundertjährigen Zauberschlaf versinken. (2a.) Da ließ er alle Spindeln in seinem Lande verbrennen; doch umsonst! (b.) An dem Tage nämlich, an welchem das Kind gerade 15 Jahre alt wurde, war der König und die Königin eben nicht zu hause. Nun geschah es, daß das Mädchen durch alle Zimmer des Schlosses ging und auch in einen Turm kam, wo ein steinaltes Mütterchen saß und emsig spann. Das Mädchen wollte sich die Spindel besehen, stach sich aber und die Weissagung ging in Erfüllung: es versank in einen tiefen Zauberschlaf und mit ihm der König und die Königin, die soeben heimgekehrt waren, und das ganze Schloß; um letzteres aber wuchs eine Dornenhecke, die so hoch wurde, daß man selbst die Fahne auf dem Turme nicht mehr sah. (c.) Als aber die hundert Jahre vorüber waren, drang ein Königssohn durch die Hecke, fand Dornröschen, die Königstochter, im Turme und berührte sie sanft. (3.) Da schlug sie die Augen auf, und mit ihr erwachte auch der König und die Königin und alles, was geschlafen hatte; der Königssohn aber heiratete Dornröschen, und mit großer Pracht ward die Hochzeit gefeiert. (Frei nach Grimm.)

Ergänzungen. Vorgeschichte: Als Dornröschen zur Welt kam, veranstaltete der König ein großes Fest, zu dem er auch die weisen Frauen, die in seinem Lande wohnten, einlud. Es waren ihrer dreizehn; weil er aber nur zwölf goldene Teller hatte, mußte eine von ihnen daheimbleiben. Als nun das Fest zu Ende war, beschenkten die weisen Frauen das Kind mit ihren Wundergaben: die eine mit Tugend, die andre mit Schönheit, die dritte mit Reichtum 2c. 2c. Eben hatten elfe ihre Sprüche gethan, da erschien die dreizehnte, um sich zu rächen, weil man sie nicht eingeladen hatte, und rief in den Saal: „Die Königstochter soll sich in ihrem fünfzehnten Jahre an einer Spindel stechen und tot hinfallen.“ Zum Glücke hatte die zwölfte Fee ihren Wunsch noch übrig; sie konnte zwar den bösen Spruch der dreizehnten nicht aufheben, wohl aber mildern, und sprach daher: „Die Königstochter soll nicht tot sein, sondern nur in einen hundertjährigen Schlaf versinken!“ Und so kam es auch. — Wie man versunkene Schätze nur zu bestimmten Zeiten heben kann, so können verzauberte Schlösser nur an bestimmten Tagen erlöst werden. Daher mißlangen auch alle Versuche, welche verschiedene Königssöhne anstellten, um vor der Zeit durch die Dornenhecke durchzudringen. Als aber gerade die hundert Jahre verflossen waren, sah man an der Dornenhecke lauter schöne große Blumen, und die Hecke that sich jetzt von selbst

auseinander und ließ den Königssohn hindurch. — Mit dem König, der Königin und dem Hofstaate, waren auch der Koch, der Küchenjunge, die Magd und das ganze Schloß: die Pferde im Stalle, die Hunde im Hofe, die Tauben auf dem Dache, die Fliegen an der Wand, ja selbst das Feuer auf dem Herde in den Zauberschlaf versunken. Jetzt erwachte alles wieder. Am schlimmsten aber erging es dem Küchenjungen, der jetzt die Ohrfeige richtig bekam, zu der der Koch schon vor hundert Jahren ausgezogen hatte!

Thema: Die schwarze Margarethe.

Anknüpfung. Der Lehrer will den Schülern, weil sie Sagen und Märchen gar so gerne hören, heute einmal ein gar merkwürdiges Fischermärchen erzählen; was wird das sein: „ein Fischermärchen"? ꝛc. ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns das Märchen von der schwarzen Margarethe Schritt für Schritt aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Die Not der Fischer und die Aufforderung der schwarzen Margarethe.
2. Wie die Begebenheit verlief:
   a) Die Fischer befolgen die Aufforderung.
   b) Sie wollen aber den besten Fisch nicht opfern.
   c) Nun werden auch alle andern golden (entscheidendes Moment).
3. Wie die Begebenheit ausging: Der Nachen geht unter; nur einer der beiden Fischer kann sich retten.

III. Ausführung. (1.) An der Küste von Schleswig hatten zwei arme Fischer die ganze Nacht vergeblich gefischt. Da erschien ihnen die schwarze Margarethe, ein Gespenst in langem schwarzem Gewande, das sich in jener Gegend öfters zeigen soll, und sprach: „Werfet eure Netze nocheinmal aus — ihr werdet einen guten Fang machen; den besten Fisch aber müßt ihr wieder ins Meer werfen!" (2 a.) Die Fischer befolgten ihren Rat und machten einen überreichen Fang. (b.) Unter den Fischen war nun auch einer, der hatte Schuppen von lauterem Golde. Das war offenbar der beste, und schon wollte ihn der eine Schiffer wieder ins Meer werfen, da verwehrte es ihm der andere und versteckte den Fisch unter den übrigen. (c.) Aber jetzt fingen auch diese an golden zu werden; (3.) der Nachen ging immer tiefer und versank, ehe sie das Ufer erreichten. Mit Not entkam derjenige, der den Befehl des Gespenstes vollführen wollte — der andere ertrank! (Frei nach Müllenhoff.)

Thema: **Wie Siegfried den Nibelungenhort gewann.**

Anknüpfung. In der letzten Lesestunde war von Siegfried die Rede; da habe der Lehrer gedacht, er müsse den Schülern noch mehreres über diesen Helden erzählen. Oder: Neulich kam man auf die Zwerge zu sprechen; was wurde von ihnen erzählt? (Sie bearbeiten das Erz, häufen Schätze an ꝛc. ꝛc.) Der berühmteste Schatz, den sie besaßen, war der Nibelungenhort; er bestand aus edlen Gesteinen ꝛc. (s. die Beschreibungen!) — wie ihn aber Siegfried den Zwergen abgewann, soll heute erzählt werden!

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns Schritt für Schritt zu notieren, wie Siegfried den Nibelungenhort gewann.

II. Entwurf der Disposition. Was möchten wir nun hierüber zunächst wissen? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Wie Siegfried mit den Zwergen zusammentraf und was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Vor einem hohlen Berge; die Bitte der Zwergkönige.
2. Wie die Begebenheit verlief:
   a) Siegfrieds Teilung befriedigt nicht.
   b) Die Könige wollen Siegfried erschlagen lassen, unterliegen aber mit allen ihren Mannen.
   c) Auch Alberich wird besiegt.
3. Wie die Begebenheit ausging: Siegfried Herr des Hortes; Alberich Schatzmeister.

Diese Disposition ist noch ganz nach der pragmatischen Schablone gegliedert, nimmt aber bereits im ersten Dispositionspunkt auf die Individualität des konkreten Falles Rücksicht.

III. Ausführung. (1.) Einst ritt Siegfried ohne alle Begleitung auf Abenteuer aus. Da kam er vor einen hohlen Berg, aus dem man eben den Nibelungenhort herausgetragen hatte. Schilbung und Nibelung, die beiden Zwergkönige, wollten ihn teilen, konnten sich aber nicht einigen. Als sie daher Siegfried kommen sahen, baten sie ihn, die Teilung vorzunehmen. (2a.) Doch auch Siegfried konnte es ihnen nicht recht machen. (b.) Schließlich wurden die beiden Könige zornig und wollten den Helden erschlagen lassen. Aber Siegfried erschlug alle ihre Mannen und zuletzt die beiden Könige selbst. (c.) Nun fühlte er sich aber plötzlich von dem Zwerge Alberich angegriffen, der eine Tarnkappe trug und daher unsichtbar war; doch Siegfried entriß ihm die Tarnkappe und überwand alsdann auch ihn. (3.) So ward er der Herr des Nibelungenhortes; dem Alberich aber übertrug er die Aufsicht über den Schatz. (Frei nach dem Nibelungenliede.)

Ergänzungen. Daß der Hort eben ganz aus dem Berge getragen war, ist ein alter mythischer Zug. Unterirdische Schätze kann man der Sage nach nämlich nur heben, wenn sie „blühen", d. h. aufwärts „rückend" gerade auf der Oberfläche

erscheinen. Siegfried kam also gerade in dem Moment zum Schatze, als dieser „blühte“, und nur in diesem Momente konnte er ihn gewinnen. — Aus dem Umstande, daß Schilbung und Nibelung den Hort nicht teilen können, wieder ein mythischer Zug, erhellt, daß sie Zwerge waren; Zwerge bedürfen zu gewissen Verrichtungen der Hilfe der Menschen, z. B. wenn sie einen Schatz teilen sollen, oder einen Hochzeitssaal brauchen ꝛc. (Grimm, deutsche Mythologie.) Schilbung und Nibelung aber konnten sich deshalb nicht einigen, weil jeder mit Neid auf den andern blickte und keiner dem andern seinen Anteil vergönnte; darum kann es auch Siegfried ihnen nicht recht machen. Der Hort ist eben mythischen Ursprungs: er gehört ursprünglich den Nibelungen, den Bewohnern des Totenreiches, und wer ihn erwirbt, ist daher auch den Unterirdischen verfallen. Er will den Hort ganz allein besitzen, niemand auch nur das geringste von ihm gönnen. So entsteht schon unter Brüdern Mord, Streit und Totschlag, und jeder, der den Hort besitzt, wird des Goldes wegen von anderen erschlagen, so in der nordischen Sage die ersten Besitzer, in der deutschen Sage Schilbung und Nibelung, Siegfried, die Burgunder, Hagen; doch hat sich dieser Zug in der deutschen Sage etwas mehr verwischt, schimmert aber überall noch durch. (Vergl. hiezu die Ergänzungen zu der Beschreibung: der Nibelungenhort!) Die Tarnkappe war eigentlich nicht eine Kappe, sondern ein Mantel, der unsichtbar machte und seinem Träger die Kraft von zwölf Männern verlieh. Siegfried streifte sie dem Alberich im Ringen ab.

Thema: **Der Rattenfänger von Hameln.**

Anknüpfung. Neulich habe der Lehrer mit den Schülern die Weser besprochen, an der auch ein Städtchen Namens Hameln liege; beim Namen dieses Städtchens falle dem Lehrer stets eine ganz merkwürdige Geschichte ein, die sich dort zugetragen haben soll, und die er den Schülern heute erzählen wolle. Oder: Der Lehrer hat gestern von der Stadt Hameln etwas in der Zeitung gelesen; da habe er gedacht, es müßte die Schüler sehr interessieren, einmal die Sage vom Rattenfänger von Hameln zu hören, die gar seltsame Dinge berichte. Und so habe er sich denn entschlossen, heute gerade dieses Thema zu wählen. Wo liegt Hameln? Wer kann die Weser zeigen? Was ist ein Rattenfänger? ꝛc. ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns die Sage vom Rattenfänger von Hameln Schritt für Schritt niederzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich daher zunächst vorbringen, was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Das Anerbieten des Rattenfängers und die Einwilligung des Stadtrates.
2. Wie die Begebenheit verlief:
   a) Der Rattenfänger vertilgt alle Ratten und Mäuse.
   b) Er erhält nur die Hälfte des ausbedungenen Lohnes.
   c) Er kommt wieder und pfeift wieder durch Straßen und Gassen.
   d) Diesmal folgen ihm die Kinder!
3. Wie die Begebenheit ausging: Er verschwindet mit 131 Kindern im nahen Koppelberge.

In dieser Sage sind eigentlich zwei Handlungen zu einer Begebenheit zusammengefaßt; daher drängt der Verlauf zu einer chronologischen Disposition und erscheint somit das Ganze pragmatisch-chronologisch disponiert; man könnte indessen Punkt d auch bereits zum Ausgang rechnen, Punkt c als entscheidendes Moment betrachten und so die Sage rein pragmatisch disponieren.

III. Ausführung. (1.) Im Jahre 1284 erschien in Hameln ein Mann von wunderlichem Aussehen und seltsamer Tracht und erbot sich, gegen eine bestimmte Summe Geldes die Stadt von allen Ratten und Mäusen zu befreien. Der Stadtrat willigte ein. (2 a.) Nun zog der Rattenfänger ein Pfeifchen aus der Tasche, ging durch alle Straßen und Gassen und pfiff. Da kamen die Ratten und Mäuse aus allen Winkeln herbei und schlossen sich ihm an. So wanderte er mit ihnen hinaus vors Thor an die Weser, schürzte das Gewand und trat in den Fluß; die Ratten und Mäuse aber folgten ihm und ertranken alle.

(b.) Als der Rattenfänger jetzt aber seinen Lohn verlangte, da gab man ihm nur die Hälfte, weil seine Mühe nicht groß gewesen sei; ja man drohte ihm sogar, ihn als Zauberer in den Turm werfen zu lassen! Im Zorne verließ er die Stadt.

(c.) Aber er kam wieder! Es war am Feste des hl. Peter und Paul; die Einwohner befanden sich größtenteils in den Kirchen — da erschien er wieder. Diesmal war er als Jäger gekleidet mit wunderlichem rotem Hute und pfiff wieder durch Straßen und Gassen. d) Und wie er so pfiff, da kamen heraus aus den Häusern die Kindlein groß und klein und folgten ihm mit vieler Freude. (3.) Er aber führte sie hinaus zum nahen Koppelberge; dieser öffnete sich, ließ den Zug hinein und schloß sich dann für immer. Keines von den 131 Kindern kam je wieder zurück; auch er selbst ward nicht wieder gesehen! (Frei nach Bechstein.)

Ergänzungen. Hier wird als Grund des Undankes gegen den Rattenfänger angegeben, daß seine Mühe nicht groß gewesen sei; nach einer anderen Darstellung, die auch in der bekannten Oper (auch ein Anknüpfungspunkt!) verwertet wurde, soll man im Keller des Bürgermeisters einen Rattenkönig gefunden haben. Daher warf man ihm vor: er habe sein Versprechen nicht ganz erfüllt, es sei ja ein Rattenkönig zurückgeblieben! Was ist nun dies? Ein Rattenkönig ist eine sehr selten vorkommende, ebenso merkwürdige, wie ekelerregende Erscheinung. Er besteht aus einem Knäuel Ratten, deren Schwänze im Jugendzustande mit einander verwuchsen. Diese hilflose Masse wird von den übrigen gefüttert. Der Naturforscher Lenz entdeckte 1822 zwei solcher Rattenkönige, von denen der eine aus 14, der andere aus 28 Ratten bestand. Man findet sie in Scheuern, Kellern u. dgl. (Masius, die gesamten Naturwissenschaften). — In Pierers Konversationslexikon wird erzählt, daß sich eines der Kinder verspätete, und an den Berg erst kam, als dieser sich schon wieder geschlossen hatte. Dieses Kind habe dann den Vorgang in der Stadt berichtet. Der Rattenfänger aber soll nach einiger Zeit in Siebenbürgen wieder zum Vorschein gekommen sein und mit den Kindern die Kolonie der ungarischen Sachsen gegründet haben.

Thema: Die Schildbürger.

Anknüpfung. Bei der Durchnahme der Geographie von Sachsen oder bei einer anderen Gelegenheit kam der Lehrer jüngst auch auf das Städtchen Schilda zu sprechen, welches bekannt ist durch die Thorheiten, die man seinen Bewohnern angedichtet hat. Er hat dabei durchblicken lassen, daß er über die Schildbürger allerlei lustige Stückchen zu erzählen wüßte und so die Schüler solange gereizt, bis sie ihn baten, ihnen ein solches Stückchen zu erzählen, oder bis sie seine Frage, ob er dies in der nächsten Stilstunde thun solle, mit einem freudigen Ja beantworteten.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns Schritt für Schritt aufschreiben, wie die Schildbürger einst eine Kuh erwürgten.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: das Gras auf der alten Mauer.
2. Wie die Begebenheit verlief:
   a) Die Schildbürger versuchen, eine Kuh auf die Mauer hinaufzuziehen.
   b) Diese streckt die Zunge heraus.
   c) Der Eigentümer ermuntert die Ziehenden.
   d) Sie bringen die Kuh gleichwohl nicht auf die Mauer.
3. Wie die Begebenheit ausging: Die Kuh ist erwürgt; die Schildbürger trösten sich.

In dieser Disposition ist wieder der Verlauf chronologisch, das Ganze mithin pragmatisch-chronologisch disponiert; wollte man eine reine pragmatische Disposition herstellen, so dürfte man nur Punkt b und c zu einem Dispositionspunkt zusammenfassen.

III. Ausführung. (1.) Die Schildbürger kamen einmal auf den Einfall, das Gras auf einer alten Mauer von einer Kuh abweiden zu lassen, damit es da droben nicht nutzlos verdorre. (2 a.) Sie legten daher einer Kuh ein starkes Seil um den Hals, warfen dasselbe alsdann über die Mauer und begannen nun von der anderen Seite her, die Kuh emporzuziehen. (b.) Diese sträubte sich zwar, so lange es ging, mußte aber schließlich doch die Luftfahrt antreten und streckte bald die Zunge weit heraus. (c.) Wie dies der Eigentümer sah, rief er voll Freude: „Zieht, Mitbürger, zieht! Die Kuh streckt schon die Zunge nach dem Grase aus!“ (d.) Doch vergebens; die Schildbürger brachten die Kuh nicht auf die Mauer. (3.) Als sie dieselbe aber wieder herunterließen, entdeckten sie mit Schrecken, daß sie die Kuh erwürgt hatten! Doch trösteten sie sich alsbald wieder und meinten: es sei so auch recht; man brauche die Kuh jetzt nicht mehr zu schlachten. (Frei nach dem Lallenbuche.)

Thema: **Wie Eulenspiegel von einem Rathause herunterfliegen wollte.**

Anknüpfung. Der Lehrer hat in seiner Bibliothek ein Buch, in welchem die Schwänke Eulenspiegels erzählt sind; gestern hat er darin herumgeblättert und will den Schülern heute etwas aus dem Buche erzählen, damit sie auch mit dem Eulenspiegel bekannt würden.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns Schritt für Schritt aufzuschreiben, wie Eulenspiegel die Bewohner einer Stadt zum besten gehalten hat.

II. Entwurf der Disposition. Was möchten wir nun hierüber zunächst wissen? was dann? was hierauf? 2c. 2c.

Disposition:

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab: Die Bitte der Bürger.
2. Was Eulenspiegel den Bürgern versprach: Er werde vom Dache des Rathauses herunterfliegen.
3. Was er am andern Tage that: Er erschien und that, als ob er herabfliegen wollte.
4. Was er hierauf sprach: Die Leute seien Narren.
5. Wie die Geschichte ausging: Er steigt wieder herunter; die Zuschauer gehen beschämt nach Hause.

Das Thema ist hier, wie man sieht, *chronologisch* disponiert, hätte sich aber ebensogut auch pragmatisch disponieren lassen.

III. Ausführung. (1.) Eulenspiegel wurde einmal von den Bürgern einer Stadt gebeten, einen recht lustigen Spaß zu machen. (2.) Da sprach er: „Nun gut! Kommt morgen vors Rathaus; ich werde vom Dache desselben herunterfliegen!“ (3.) Am andern Tage fand sich jung und alt vor dem Rathause ein; Eulenspiegel aber erschien auf dem Dache und that, als ob er fliegen wollte. Da staunte ihn alles an, und jedermann glaubte, jetzt werde er herunterfliegen. (4.) Er aber hielt plötzlich ein und sprach: „Hört, ihr Leute, bisher glaubte ich, ich sei der einzige Narr auf der Welt; hier aber ist, wie ich sehe, die ganze Stadt voll Narren. Glaubt ihr wirklich, daß ich herunterfliegen werde? Ich bin ja doch kein Vogel und habe weder Federn noch Flügel!“ (5.) Mit diesen Worten stieg er wieder vom Dache herab; die Leute aber gingen beschämt nach Hause. (Frei nach der Volkssage.)

Thema: **Die Legende vom hl. Meinrad.**

Anknüpfung. Geographie der Schweiz — Maria Einsiedeln. Oder: Im Unterrichte war von Wallfahrtsorten die Rede — einer der berühmtesten dieser Orte ist Maria Einsiedeln. Oder: Man hat eben Chamissos Gedicht: „Die Sonne bringt es an den Tag“ gelesen; der Lehrer weiß noch eine ähnliche Geschichte, die er heute erzählen will.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns Schritt für Schritt aufzuschreiben, was vom hl. Meinrad erzählt wird.

II. Entwurf der Disposition. Was werden wir uns demnach zunächst aufschreiben? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Wer der hl. Meinrad war, und wo er wohnte: Einsiedler; Schwyzerland.
2. Warum ihn die Räuber ermorden wollten: Sie vermuteten Schätze in seiner Zelle.
3. Wie Meinrad sie empfing, und was die Raben thaten: Freundlich; die Raben umschwirrten sie.
4. Wie Meinrad ermordet ward, und was er sterbend sprach: Die Räuber erschlugen ihn; die Raben sollen seinen Tod rächen.
5. Wie der Mord gerächt wurde: Durch die Raben werden die Mörder verraten.
6. Wie Maria Einsiedeln entstand: Es wurde an der Stelle erbaut, wo der Mord geschehen.

Diese Disposition ist wieder eine chronologische, bei deren Aufbau wir uns aber neben der Rücksicht auf den Zweck ganz und gar von der Eigenart des Stoffes, also von der Individualität des Falles leiten ließen. Wir hätten das Thema aber auch pragmatisch komponieren können.

III. Ausführung. (1.) Der hl. Meinrad war ein frommer Einsiedler, der eine einsame Waldeszelle tief im Schwyzerlande bewohnte. (2.) Da geschah es, daß zwei Räuber den Plan faßten, ihn zu ermorden, weil sie Schätze in seiner Zelle vermuteten. (3.) Als sie zu Meinrad kamen, empfing sie der Gottesmann freundlich, obwohl ein Traumgesicht ihm bereits verkündet hatte, daß sie ihn töten würden; zwei junge Raben aber, die der Heilige aufgezogen, wurden sofort unruhig und umschwirrten krächzend die Räuber. (4.) Trotzdem erschlugen diese den frommen Mann; röchelnd lag er am Boden und sprach sterbend zu den Raben: „Durch euch, ihr Raben, soll diese Unthat an den Tag kommen!“ (5.) Da flohen die Mörder entsetzt von dannen; aber die Raben verfolgten sie, bis man auf sie aufmerksam wurde und sie festnahm. So ward der Mord gerächt. (6.) An der Stelle aber, wo Meinrad ermordet worden war, wurde das berühmte Wallfahrtskloster Maria Einsiedeln erbaut, in welchem auch der Leichnam des Heiligen aufbewahrt ist. (Frei nach Bechstein.)

Ergänzungen. Hinweis auf die Gedichte ähnlichen Inhalts: auf Schillers „Kraniche des Ibykus“, auf Chamissos „Die Sonne bringt es an den Tag“. — Vergleichung.

So bequem es ist, nach der pragmatischen Schablone zu komponieren, und so sehr dadurch Klarheit in den kausalen Zusammenhang des Ganzen kommt, so muß im Stilunterrichte im dritten Jahre (V. Klasse) doch die pragmatische Dispositionsweise allmählich durch die chronologische verdrängt werden, damit die Schüler sich successive daran gewöhnen, jedes Thema seiner Individualität nach, also nach den allgemeinen Kompositionsgesetzen zu disponieren. Gehen wir alsdann zur Komposition von erzählenden Darstellungen, die der Zwischengattung angehören und die sich daher überhaupt nicht mehr nach der pragmatischen Schablone disponieren lassen, und zu förmlichen Beschreibungen über, dann werden die Schüler den Übergang gar nicht merken, da sich im Kompositionsverfahren hiedurch nichts ändert. Bevor wir aber Beispiele von derartigen Dispositionen vorführen, wollen wir noch einige geschichtliche Themata behandeln.

Wenn an der Volksschule naturgemäß die alte Geschichte nicht gelehrt werden kann, so wird es doch nicht zu beanstanden sein, daß man gelegentlich auch aus diesem Gebiete einen besonders interessanten Stoff herausgreift, zu dessen Verständnis eine spezielle Kenntnis der alten Geschichte nicht notwendig ist. Dies wird namentlich von solchen Stoffen gelten, die den Schülern durch den Religionsunterricht, Gedichte u. dgl. bereits etwas näher gerückt sind. So wird es z. B. ganz gut angehen, Belsazars Tod behandeln zu lassen; wir wollen einmal zusehen, wie sich das macht!

Thema: **Belsazar.**

Anknüpfung. Im Religionsunterrichte war von der Zerstörung des Tempels zu Jerusalem, von der babylonischen Gefangenschaft der Juden, vom Propheten Daniel, von der Rückkehr der Juden und dem Wiederaufbau des Tempels 2c. 2c. die Rede, im Geographieunterricht vom Euphrat und von Babylon 2c. — War nicht davon die Rede, so kann der Lehrer selbst einmal das Gespräch gelegentlich auf Belsazar lenken, durchblicken lassen, daß hierüber in der Bibel (Daniel Cap. V.) ganz merkwürdige Dinge stehen, oder an Heines Gedicht anknüpfen, falls dies im Lesebuch zu finden ist 2c. 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns Schritt für Schritt aufzuschreiben, was über Belsazars letzte Stunden berichtet wird.

II. Entwurf der Disposition. Was werden wir uns nun hierüber zunächst notieren? was dann? was hierauf? 2c.

Disposition.

1. Was die Veranlassung zu allem nachfolgenden gab: Belsazars Übermut.
2. Welche Erscheinung plötzlich Schrecken verbreitete: Die Schrift an der Decke.

3. Wen man kommen ließ, um die Schrift zu enträtseln, und wie Daniel sie deutete: Die Priester; Daniel: Belsazars Ende sei nahe.
4. Welchen Ausgang die Sache nahm: Babylon eingenommen; Belsazar getötet.

III. Ausführung. (1.) Als Belsazar, der letzte König von Babylon, im 17. Jahre regierte, feierte er eines Tages mit seinen Großen ein Fest, obwohl der Feind vor den Mauern lag. Da ward er übermütig, ließ die hl. Gefäße, die man aus dem Tempel zu Jerusalem geraubt hatte, bringen und forderte seine Genossen auf, mit ihm aus denselben zu trinken. (2.) Aber in diesem Augenblicke, kam's an der Decke des Saales hervor, wie Menschenhand, und schrieb geheimnisvolle Buchstaben. (3.) Der König und die Zecher erblaßten. Man ließ die Priester kommen; doch keiner verstand die Buchstaben zu deuten. Endlich holte man den Propheten Daniel. Dieser sprach: „Höre, Belsazar, Gott will dich strafen, weil du übermütig geworden bist! Gezählt sind deine Tage; du bist gewogen und zu leicht befunden worden; geteilt wird dein Reich werden unter deine Feinde! Dies ist der Sinn der Schrift an der Decke." So Daniel. (4.) Und noch in derselben Nacht ward Babylon eingenommen und Belsazar getötet (Nach dem alten Testamente.)

Ergänzungen. Der sagenhafte Belsazar, nach der Bibel letzter König des von Nabopolassar 606 gegründeten, von Nebukadnezar (Nabuchodonosor) vergrößerten neubabylonischen Reiches. Nebukadnezar eroberte 586 v. Christi Geburt das Reich Juda. Er plünderte und zerstörte den Tempel zu Jerusalem und führte die Juden in die babylonische Gefangenschaft, aus der sie erst durch Cyrus 536 wieder befreit wurden. Babylon ward 538 von Cyrus, dem Gründer des persischen Weltreiches, durch Ableitung des Euphrat erobert; durch das auf diese Weise trocken gelegte Flußbett drangen die Perser, während die Babylonier ein Fest feierten, in die Stadt. Die Schrift an der Decke enthielt nur die Anfangsbuchstaben der Worte. Daniel sagte, die Buchstaben bedeuten die drei (chaldäischen) Worte; Mane, Thekel, Phares = gezählt, gewogen, geteilt; der Sinn dieser Worte aber sei: „Gezählt sind die Tage deiner Herrschaft; gewogen bist du auf der Wage und zu leicht befunden worden; geteilt wird dein Reich werden zwischen den Medern und Persern!" Das vereinigte medisch-persische Heer war der Feind, der vor den Mauern lag und in der kritischen Nacht die Stadt einnahm. Nach anderen lautete die Schrift an der Decke also: Mene, Mene, Thekel, Upharsin. Heines Gedicht hält sich nicht an die eigentliche Sage.

Thema: **Die Veroneserklause.**

Anknüpfung. Im Geschichtsunterricht war jüngst von der Heldenthat Ottos von Wittelsbach die Rede; der Lehrer will daher heute den Schülern Näheres hierüber erzählen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns Schritt für Schritt aufzuschreiben, wie Otto von Wittelsbach in der Veroneserklause das deutsche Heer rettete.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir daher Schritt für Schritt alles aufnotieren, was denn zunächst? was dann? was hierauf? &c.

Disposition.

1. Auf welche Weise Barbarossa in der Veroneserklause in eine schlimme Lage kam: Durch die Wegelagerer — Steine, Felsblöcke.
2. Wie man sich zunächst zu befreien suchte: Durch Unterhandlungen.
3. An wen sich der Kaiser sodann wandte: An Otto von Wittelsbach.
4. Was Otto hierauf that: Er erklettert die Höhen von der Rückseite und tötet die Wegelagerer.
5. Welchen Ausgang und welche Folgen dies herbeiführte: Engpaß frei; Otto erhält später Bayern.

III. Ausführung. (1.) Als Kaiser Barbarossa 1155 von seinem ersten Römerzuge nach Deutschland zurückkehrte, versperrte ihm in der Veroneserklause eine Schar raublustiger Lombarden den Weg. Sie hatten die Höhen besetzt und warfen Steine und Felsblöcke auf das deutsche Heer herunter. (2.) Vergebens unterhandelte man mit ihnen; die Bedingungen, die sie stellten, konnte man nicht annehmen. (3.) Da wandte sich der Kaiser an seinen Bannerträger Otto von Wittelsbach und sprach: „An Euch ist es nun, diese Schmach zu rächen!" (4.) Sofort wählte sich dieser 200 tapfere Ritter aus und erstieg mit ihnen die Höhen von der Rückseite. Nun waren die Wegelagerer verloren: sie wurden teils niedergehauen, teils gefangen genommen und gehenkt. (5.) Das deutsche Heer aber konnte jetzt ungehindert durch den Engpaß hindurchziehen, und Otto von Wittelsbach erhielt für seine Heldenthat später das Herzogtum Bayern. (Frei nach den Geschichtsangaben.)

Ergänzungen. Veroneser- oder Berner-Klause — ein Engpaß an der Etsch an der Grenze von Tirol und Italien. Bern = Name für Verona in der deutschen Heldensage. Römerzug = ein Zug nach Rom, um sich zum Kaiser krönen zu lassen; dann überhaupt ein Zug nach Italien. Lombarden = Bewohner der Lombardei, der Poebene. Die Wegelagerer waren vielfach Veroneser, ihr Anführer Alberich, ein veronesischer Edelmann. Die Ersteigung der Felsen war ungemein schwierig; es gab Stellen, wo sich einer der Ritter auf die Schultern des andern stellen mußte, um hinaufzukommen; auch fertigte man Leitern aus Lanzen und hieb Stufen in die Felsen. Oben angekommen, pflanzte Otto unter dem Jubel des unten stehenden Heeres die kaiserliche Fahne auf. Nun entspann sich ein furchtbarer Kampf mit den Wegelagerern. Zwölf Adelige aus Verona, darunter Alberich, wurden gefngen genommen; ein Franzose, der dem Kaiser auf den Knien versicherte, daß er nur gezwungen mitgewirkt, ward begnadigt, mußte aber die anderen aufknüpfen. Die Leichen der Gehenkten legte man an die Straße, den Italienern zum abschreckenden Beispiel!

Thema: Der deutsch-französische Krieg 1870/71.

Anknüpfung. Der deutsch-französische Krieg wurde eben ausführlicher mit den Schülern behandelt; es sollen nun die wichtigsten Ereignisse desselben möglichst kurz zu einem Ganzen zusammengefaßt werden, um einen bequemen Überblick zu gewinnen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, die wichtigsten Abschnitte des deutsch-französischen Krieges möglichst kurz zu einem übersichtlichen Ganzen zusammenzufassen.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir daher zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc. Wie man dieses Thema chronologisch disponieren könnte, wurde bereits oben gezeigt; wir wollen daher hier den Stoff nach der pragmatischen Schablone gliedern.

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum Kriege gab: Die Eifersucht Frankreichs — die spanische Thronfrage.
2. Wie der Krieg verlief:
   a) Weißenburg. Wörth. Metz. Sedan.
   b) Paris.
   c) Ausfälle zurückgewiesen; Entsatzheere geschlagen.
3. Wie der Krieg ausging: Franzosen besiegt: Kriegskosten, Elsaß-Lothringen; neues deutsches Reich.

III. Ausführung. (1.) Die Veranlassung zum deutsch-französischen Kriege gab die Eifersucht Frankreichs auf Preußens Erfolge im Jahre 1866, verbunden mit der Hoffnung Napoleons III., durch diesen Krieg seine Stellung in Frankreich wieder zu befestigen. Napoleon benützte daher einen nichtigen Vorwand (die spanische Thronfrage), um über Preußen herzufallen. (2 a.) Aber die süddeutschen Staaten schlossen sich den norddeutschen Brüdern an, und schon in den ersten Schlachten bei Weißenburg und Wörth am 4. und 6. August 1870 wurden die Franzosen geschlagen. Die Deutschen warfen hierauf die Armee Bazaines nach Metz hinein, und als Marschall Mac Mahon den Versuch machte, Metz von Norden her zu entsetzen, ward er bei Sedan umzingelt und am 2. September mit seiner ganzen Armee gefangen genommen. Unter den Gefangenen war auch Kaiser Napoleon, der unmittelbar darauf in Paris abgesetzt wurde. (b.) Nun marschierten die deutschen Heere gegen die Hauptstadt Frankreichs und schlossen diese Riesenfestung von allen Seiten ein. (c.) Alle Ausfälle der Pariser wurden zurückgewiesen, alle Entsatzarmeen geschlagen, und so mußte sich Paris am 28. Januar 1871 ergeben, während Metz schon am 27. Oktober 1870 gefallen war. (3.) Der Krieg endigte somit mit einer gänzlichen Niederlage der Franzosen. Im Frieden zu Frankfurt mußten sie 5 Milliarden Kriegskosten bezahlen und den Elsaß mit Deutsch-Lothringen abtreten; die süddeutschen

Staaten aber waren unterdessen förmlich in den norddeutschen Bund eingetreten, und so war ein neues deutsches Reich mit einem Kaiser an der Spitze erstanden!

Findet nun jemand diese Ausführung zu lang, so sei ihm nachfolgend eine kürzere Fassung geboten; alle stilistischen Darstellungen lassen sich ja beliebig lang oder kurz stilisieren.

Kürzere Fassung:

(1.) Die Veranlassung zum deutsch-französischen Kriege gab die Eifersucht Frankreichs auf Preußens Erfolge im Jahre 1866. Aus einem nichtigen Vorwande erklärte Napoleon III. an Preußen den Krieg. (2 a.) Aber die vereinigten deutschen Heere siegten bei Weißenburg und Wörth, schlossen Bazaine in Metz ein und nahmen Mac Mahon, sowie Napoleon selbst bei Sedan gefangen. (b.) Hierauf ward Paris umzingelt. (c.) Alle Ausfälle wurden zurückgewiesen, alle Entsatzarmeen geschlagen, und so mußte sich die Riesenfestung am 28. Januar 1871 ergeben. (3.) Der Friede zu Frankfurt bestimmte, daß Frankreich fünf Milliarden Kriegskosten bezahlen und Elsaß-Lothringen abtreten müsse; aus dem Kriege aber war das neue deutsche Reich mit einem Kaiser an der Spitze hervorgegangen.

3.

Erzählende Darstellungen, die der Zwischengattung angehören.

Ist der Zweck einer erzählenden Darstellung etwas anderes, als lediglich die Veranlassung, den Verlauf und den Ausgang einer Begebenheit darzustellen, so ist sie keine reine oder eigentliche Erzählung mehr, sondern gehört der Zwischengattung an und muß nach der Individualität des Falles, nach den allgemeinen Kompositionsgesetzen, komponiert werden. Wir müssen solche Stoffe daher so disponieren, wie dies im konkreten Falle schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig erscheint.

Thema: **Die Sage von der versunkenen Stadt Vineta.**

Anknüpfung. Der Lehrer kam vorgestern im Geographieunterrichte auf die Insel Usedom und die versunkene Stadt Vineta zu sprechen; er hat den Schülern versprochen, die Sage von dieser versunkenen Stadt heute als Aufsatz behandeln zu lassen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns das, was die Sage über Vineta berichtet, stetig fortschreitend, aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition.

Meditation.	Disposition.
Man frage sich:	Man antworte und schreibe:
1. Was muß ich demnach zunächst vorbringen?	1. Was Vineta war?
2. Was **dann**?	2. Was über die Stadt und ihre Bewohner erzählt wird?
3. Was **hierauf**?	3. Was die Veranlassung zum Untergang der Stadt gab?
4. Was **weiterhin**?	4. Worin das Verderben bestand?
5. Was **endlich noch**?	5. Was sich die Schiffer noch heute erzählen.

III. Ausführung. Nun stilisiere man die Dispositionsfragen als direkte Fragen, beantworte diese Schritt für Schritt und achte auf Abwechslung, Verbindung und Entwicklung.

Meditation.	Ausführung.
Man frägt sich mithin:	Man antworte und schreibe:
1. Was war Vineta?	(1.) Vineta war einst eine schöne, große Stadt an der Ostsee.
2. Was wird über die Stadt und ihre Bewohner erzählt?	(2.) Sie hatte Thore von Erz und ihre Bewohner waren reich, so daß sie goldene und silberne Tafelgeräte besaßen.
3. Was gab die Veranlassung zum Untergang der Stadt? (Ich lese Punkt 2 nach und fahre weiter:)	(3.) Aber der Reichtum machte die Leute übermütig und gottlos, bis endlich das Verderben über sie hereinbrach:
4. Worin bestand das Verderben?	(4.) ein Sturm erhob sich, das Meer türmte sich auf, und Vineta versank in die Tiefe!

5. Was erzählen sich aber die Schiffer noch heute?	(5.) Noch heute aber sollen die Schiffer, wenn das Meer ruhig ist, tief unten im Wasser die Straßen und Häuser liegen sehen, und an Sonntagen soll man sogar die Glocken der Stadt aus der Tiefe heraufklingen hören. Wehmütig klagend ist ihr Ton! (Frei nach Lausch.)

Vergleicht man diese Detaillierung mit der Zergliederung des Kompositionsverfahrens bei dem Musterstück „Der Igel und der Maulwurf“, so sieht man, daß der Dispositions- und Ausführungsmodus völlig der gleiche ist, nur haben wir der Disposition nicht die pragmatische Schablone zu grunde gelegt, sondern uns durchweg von der Individualität des konkreten Falles leiten lassen. Dagegen sieht vorstehende Disposition etwas anders aus, als die auf Seite 99 entwickelte. Das ist aber ganz natürlich: Die Zahl der Dispositionspunkte und ihre Stilisierung ist ja stets das Werk des gegenwärtigen Momentes; hier sind daher ungezählte Variationen möglich, und in acht Tagen würde ich wieder eine Disposition und Ausführung entwerfen, die abermals anders aussähe, ohne daß deshalb am Wesen der Sache etwas geändert würde.

Thema: **Der Untergang Pompejis.**

Anknüpfung. Der Lehrer kam im Unterricht auf die feuerspeienden Berge, die Verheerungen, die sie anrichten, auf den Vesuv, Pompeji ꝛc. zu sprechen, oder las mit den Schülern etwas über den Ausbruch des Vesuvs im Jahre 79 nach Christus oder über den Ausbruch eines anderen feuerspeienden Berges ꝛc. ꝛc. (Was haben wir hierüber gehört? ꝛc. ꝛc.); er will daher heute den Schülern Näheres über den Untergang Pompejis berichten.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Interessanteste über den Untergang Pompejis zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was haben wir demnach zunächst vorzubringen? was dann? was weiterhin? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was Pompeji war, und wie man über den Vesuv dachte?
2. Wie das Unglück begann?
3. Was über den Verlauf desselben berichtet wird?
4. Wie es endete?
5. Was etwa sonst noch hierüber zu bemerken sei?

III. Ausführung. (1.) Pompeji war einst eine volkreiche Stadt am Fuße des Vesuv. Jedermann hielt diesen Vulkan für ungefährlich, bis derselbe plötzlich im Jahre 79 nach Christus eine furchtbare Thätigkeit entfaltete. (2.) Das Volk war eben im Theater. Da begann der Berg zu toben, der Himmel verfinsterte sich, dichter Aschenregen fiel hernieder, Steine und Schlacken stürzten herunter. (3.) Alles flüchtete: die einen eilten in die Häuser, andere ins Freie, wieder andere nach der Küste; viele wurden von den herabfallenden Steinen erschlagen. (4.) Aber auch diejenigen, die in die Häuser geflohen, waren alle verloren. Denn die ausgeworfenen Stoffe bedeckten den Boden schließlich meterhoch, und die Aschenschichten wurden durch darauffolgende Regengüsse in eine feste Masse verwandelt. (5.) So ging Pompeji zu grunde; sein Schicksal teilten auch die Nachbarorte. (Frei nach dem jüngeren Plinius und Dio Kassius.)

Ergänzungen. Aus dem Berichte des jüngeren Plinius über den Ausbruch des Vesuv: Der Ausbruch ward schon mehrere Tage vorher durch Erderschütterungen angekündigt; doch wurde hiedurch niemand beunruhigt, da man dergleichen in jener Gegend gewohnt war. Die Katastrophe selbst begann am 23. August nachmittags 1 Uhr damit, daß eine Wolke von ungewöhnlicher Gestalt, etwa einer Pinie mit sehr langem Stamme vergleichbar aus dem Berge aufstieg; ein heißer, dichter Aschenregen folgte, Bimssteine und Schlackenbrocken wurden herabgeschleudert. An mehreren Orten des Berges wurden breite Flammen und hohe Feuersäulen sichtbar, die hell durch die Finsternis der nun folgenden Nacht leuchteten. Der Aschen- und Steinregen dauerte fort, so daß die ausgeworfenen Stoffe den Boden schließlich meterhoch bedeckten. Dabei bebte fortwährend die Erde, und es erfolgten wiederholt heftige Stöße. Die Fliehenden suchten sich durch Kissen, die sie auf den Kopf banden, gegen Asche und Steine zu schützen. Der nächste Tag war schwarz und finster. Im Meere hatten sich Untiefen gebildet, die Wellen tobten wild, das Wasser wich an mancher Stelle zurück, so daß der Strand bloßgelegt wurde. Die Luft erfüllte erstickender Schwefelgeruch. Über Pompeji lag eine schreckliche schwarze Wolke, aus der schlangenförmige Feuermassen herausgeschleudert wurden. Allgemein glaubte man, die Welt gehe unter. Endlich löste sich die Finsternis in eine Art Rauch und Nebel auf, die Sonne kam wieder zum Vorschein, aber trüb, wie bei einer Sonnenfinsternis; das Erdbeben dauerte noch mehrere Tage. — Aus dem Berichte des Dio Kassius (Buch 66, Kap. 21): Der Vesuv erschien vor dem Ausbruche als ein harmloser Berg. Sein Abhang war mit Bäumen und Reben bedeckt, aus dem Krater stiegen bei Tag Rauch, bei Nacht Flammen; Aschen-, ja selbst Steinregen waren keine Seltenheit. Der Berg brüllte und donnerte auch; aber die Leute waren daran gewöhnt. Dem Ausbruche gingen furchtbare Dürre und plötzliche heftige Erdstöße voraus; überall sprudelte heißes Wasser aus der Erde auf, die Höhen barsten. Beim Ausbruch glaubte alles, die Welt löse sich in Chaos und Feuer auf. Die Asche flog bis Asien, Syrien und Aegypten, verfinsterte in Rom die Sonne und verbreitete große Angst, da man lange nicht wußte, was geschehen war; auch hier glaubte man, die Welt gehe unter. — Mit Pompeji gingen auch Herkulanum, Stabiä und andere benachbarte Orte zu grunde. — Wiederentdeckung: Fast 17 Jahrhunderte kümmerte sich niemand mehr um die verschütteten Städte; über dem begrabenen Herkulanum erhoben sich sogar zwei neue Städte: Resina und Portici. Erst im vorigen Jahrhundert entdeckte man durch Zufall zuerst Herkulanum dann Pompeji wieder und zwar: ersteres um 1720, als man beim Graben eines Brunnens mitten ins Theater kam und hier Marmorböden und Statuen fand, letzteres, als 1748 ein Winzer bei Bearbeitung seines Weinberges auf die Ruinen stieß. Seit 1860 begann man mit der systematischen Ausgrabung von Pompeji. Ein großer Theil dieser Stadt ist nunmehr bloßgelegt, so daß man durch die alten Straßen wandeln und sich die Ruinen genau besehen kann. In den Häusern fand man die verschiedensten Hausgeräte, in den Kellergewölben die Leichen derjenigen, die sich in die Häuser geflüchtet hatten.

Bemerkt sei noch, daß man sich unter einem antiken Theater nicht ein geschlossenes Gebäude, sondern einen offenen Raum mit Bühnengebäude, Orchestra und Zuschauersitzen vorstellen muß. Näheres hierüber lese man im Konversationslexikon nach. — Eine bildliche Darstellung des Untergangs von Pompeji enthalten die Münchener Bilderbogen: „Bilder aus dem Altertum. XVII. Die Römer."

Thema: **Ein Ortsereignis.**

Ganz besonders zu empfehlen ist, Ortsgeschichtliches, Ortsereignisse (Selbsterlebtes), interessante Ereignisse der näheren Umgebung u. dgl. als Stoff zu stilistischen Darstellungen zu benützen. Solche Stoffe haben zwar ihrer Natur nach in der Regel nur lokales Interesse; dieses lokale Interesse aber ist für den betreffenden Ort kein geringes. Nur darf man nicht jede Kleinigkeit im Stilheft verewigen, sondern nur das, was für spätere Zeiten interessant ist. Manches aber, was an sich kaum der Beachtung wert erscheint, läßt sich nicht selten dadurch interessant machen, daß man es mit historischen Reminiszenzen verbindet, auf Ähnliches in anderen Gegenden hinweist, es historisch erklärt u. dgl.

Schlüge daher z. B. bei einem Gewitter der Blitz in den Kirchturm, ohne Schaden zu bringen, so wäre dies ein Ereignis, für das man sich in weiteren Kreisen nicht interessieren würde; die Ortsbewohner aber werden zeitlebens davon reden. Dieses Ereignis gehört daher auch in unsere Aufsatzsammlung, und es wird für Schüler und Eltern um so interessanter sein, wenn wir vielleicht noch eine Reminiszenz aus der Ortschronik beifügen können.

Anknüpfung. Der Lehrer erinnert an das gestrige Gewitter: Wann begann es? Wie stieg es empor? Was vermutete man gleich beim Aufsteigen desselben? Wie verlief es? Welchen Schaden richtete es an? Der Fall, daß der Blitz in unseren Kirchturm schlug ist nicht der erste; wann geschah dies ebenfalls? Wer weiß hierüber etwas zu berichten? 2c. 2c. „Wir hatten also gestern einen denkwürdigen Tag; darum wollen wir uns, was geschehen ist, jetzt aufschreiben: es wird euch sehr interessieren, wenn ihr es später wieder nachlesen könnt."

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns stetig fortschreitend, aufzuschreiben, was gestern vorfiel und was uns die Ortschronik über ähnliche Vorfälle berichtet.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach zunächst sagen? was dann? was hierauf? 2c. 2c.

Disposition.

1. Was gestern vorfiel?
2. Wie das Gewitter sich entwickelte?
3. Wie es verlief und endete?
4. Was die Ortsgeschichte aus früherer Zeit berichte?

III. Ausführung:

N. N., den 17. Juni 1888.*)

(1.) Gestern nachmittags 3 Uhr hatten wir ein schweres Gewitter. (2.) Eine schwarze Wand stieg langsam im Westen empor; lange grollte der Donner, endlich brach das Unwetter los. (3.) Nun kam ein förmlicher Wolkenbruch hernieder; plötzlich sah man einen grellen Blitz, ein furchtbarer Schlag ertönte — der Blitz hatte in unseren Kirchturm geschlagen! Glücklicher Weise fuhr der Strahl, ohne zu schaden, am Blitzableiter herunter; aber der allgemeine Schrecken war groß. (4.) Etwas Ähnliches wird vom Jahre 1738 berichtet; damals zündete der Blitz, und Turm und Kirche brannten nieder.

Thema: Polykrates.

Anknüpfung. Zu den Inseln des ägäischen Meeres, von denen in der letzten Geographiestunde die Rede war, gehört auch die kleine Insel Samos, eine der Sporaden; dort lebte einst ein Fürst der ganz außerordentlich vom Glücke begünstigt wurde, und von dem man sich eine berühmte Geschichte erzählt. Der Lehrer hat daher versprochen, sie heute auch den Schülern mitzuteilen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Interessanteste aus dem Leben des Polykrates zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach zunächst vorbringen? was dann? Was hierauf? 2c. 2c.

Disposition.

1. Wer Polykrates war, und was über sein Glück erzählt wird?
2. Was ihm Amasis eines Tages riet?
3. Was er hierauf that?
4. Wie seine Absicht vereitelt wurde?
5. Was Amasis hierauf that?
6. Wie Polykrates endete?

III. Ausführung. (1.) Polykrates war der Beherrscher der Insel Samos und wurde bei allen seinen Unternehmungen ganz außerordentlich vom Glücke begünstigt. (2.) Da riet ihm eines Tages sein Freund Amasis, der König von Ägypten: er solle das, was ihm das Liebste sei auf Erden, hinopfern und sich so selbst ein Leid zufügen, damit ihm sein Glück nicht schließlich zum Verderben gereiche. (3.) Polykrates befolgte den Rat. Er fuhr hinaus ins Meer und warf seinen Siegelring in die Fluten; denn dieser war ihm das Liebste auf Erden. Darauf kehrte er heim und war sehr traurig. (4.) Aber schon nach wenigen Tagen brachten ihm die Diener den Ring wieder: man hatte ihn in den Eingeweiden

*) Derartigen Darstellungen muß man das Datum vorausschicken.

eines gefangenen Fisches gefunden. (5.) Als Amasis dies hörte, kündigte er ihm die Freundschaft, da er nun überzeugt war, daß dem Polykrates ein schreckliches Ende beschieden sei. (6.) Und wirklich starb dieser eines elenden Todes: er fiel in Feindeshand und ward gekreuzigt. (Frei nach Herodot.)

Ergänzungen. Das Vorstehende erzählt uns Herodot in seiner Geschichte der Perserkriege III 39—43 und 120—125. Es enthält den Grundgedanken der herodotischen und überhaupt der griechischen Weltanschauung, daß die Gottheit neidisch auf das Glück der Menschen blicke und daher keinem Sterblichen ein völlig ungetrübtes Dasein beschieden sei. Daher rät Amasis dem Polykrates, sich selbst ein Leid zuzufügen, damit ihm die Gottheit sein Glück nicht mißgönnen und ihm nicht schließlich ein schreckliches Ende bereiten möchte. Als aber der Versuch mißlang, sagte er sich von Polykrates los, weil er nun überzeugt war, daß der Freund nicht zu retten sei, und weil er nicht länger einem Manne befreundet sein wollte, dem noch schweres Unglück beschieden zu sein schien. Schiller hat diesen Stoff bekanntlich in seiner Ballade „Der Ring des Polykrates" verarbeitet.

Thema: Ludwig der Bayer und Friedrich der Schöne.

Anknüpfung. Im Geschichtsunterricht hat der Lehrer von beiden Näheres erzählt; es sollen jetzt die wichtigsten Punkte aus der Geschichte beider Männer zu einem kurzen Aufsatz zusammengefaßt werden, um einen bequemen Überblick zu gewinnen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, stetig fortschreitend, die wichtigsten Momente aus dem Leben Ludwigs des Bayern und Friedrichs des Schönen zu einem kurzen Aufsatze zu verarbeiten.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demgemäß alles vorbringen? was denn zunächst? was dann? was hierauf? 2c. 2c.

Disposition.

1. Was über die Jugendzeit beider zu berichten sei?
2. Wie sie zum erstenmale in Streit gerieten?
3. Wodurch sie zum zweitenmale Gegner wurden, und welchen Verlauf der Krieg nahm?
4. Warum und unter welcher Bedingung Friedrich seine Freiheit wieder erhielt?
5. Welch' schönes Beispiel deutscher Treue nun Friedrich gab, und wie der Zwiespalt endete?

III. Ausführung. (1.) Ludwig der Bayer und Friedrich der Schöne wurden gemeinschaftlich am Hofe zu Wien erzogen. Sie waren als Knaben Freunde; als Männer standen sie sich wiederholt feindlich gegegenüber. (2.) Zuerst kam es wegen der Vormundschaft über die niederbayerischen Prinzen zwischen beiden zum Kriege: Ludwig aber siegte 1313 bei Gammelsdorf. (3.) 1314 wurde Ludwig von der Mehrheit, Friedrich von der Minderheit der Kurfürsten zum Kaiser gewählt. Neuerdings entbrannte zwischen beiden der Kampf: bei Mühldorf siegte 1322 abermals Ludwig, und Friedrich der Schöne wurde gefangen genommen

und auf die Burg Trausnitz in der Oberpfalz gebracht. (4.) Da aber sein Bruder Leopold den Krieg gegen Ludwig mit Erfolg fortsetzte, so begab sich letzterer nach drei Jahren zu Friedrich und bot ihm die Freiheit unter der Bedingung an, daß er der Kaiserkrone entsage und den Bruder zum Frieden bewege. (5.) Friedrich willigte ein, konnte jedoch bei Leopold nichts ausrichten und kehrte daher dem gegebenen Worte gemäß wieder in die Gefangenschaft zurück; Ludwig aber war über solche Treue so gerührt, daß er dem Jugendfreunde die Hand reichte und den alten Bund erneuerte. Seitdem blieben sie Freunde bis an ihr Ende. Friedrich starb 1330, Ludwig 1347.

Thema: **Kaiser Wilhelm I.**

Anknüpfung. Im Geschichtsunterricht kam man auf ihn zu sprechen. Oder: Heute, morgen, gestern ein denkwürdiger Tag (Geschichtskalender!), der an ihn und an seine Thaten erinnert: z. B. 22. März (1797) sein Geburtstag, 7. Oktober (1858) setzt ihn sein Bruder Friedrich Wilhelm IV. zum Regenten ein, 2. Januar (1861) wird er König, 18. Oktober (1861) Krönung zu Königsberg, 14. Juni (1866) Bruch mit Österreich, 3. Juli (1866) Königsgrätz, 19. Juli (1870) französische Kriegserklärung, 27. Oktober (1870) kapituliert Metz, am 28. Januar (1871) Paris, 9. März (1888) Todestag.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste aus dem Leben Kaiser Wilhelms I. zu notieren

II. Entwurf der Disposition. Was werden wir daher zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? 2c. 2c.

Disposition.

1. Wann Kaiser Wilhelm geboren wurde, und wann er zur Regierung kam?
2. Was über seine Regierung zu berichten sei: 1864. 1866. 1870/71.
3. Wann er starb und wodurch er hervorragte?

III. Ausführung. (1.) Kaiser Wilhelm I. wurde am 22. März 1797 geboren und kam im Jahre 1861 auf den preußischen Thron. (2.) Seine Regierung war reich an Kriegen und Erfolgen: 1864 befreiten die Preußen in Gemeinschaft mit den Österreichern Schleswig-Holstein von der dänischen Knechtschaft; 1866 siegte Preußen über Österreich, zwang dieses aus dem deutschen Bunde auszutreten und errichtete den norddeutschen Bund; 1870/71 errangen die deutschen unter Preußens Führung die glänzendsten Siege über das übermütige Frankreich und König Wilhelm von Preußen wurde zum Kaiser des neuen deutschen Reiches gewählt. Den Rest seines Lebens widmete Kaiser Wilhelm der inneren Ausgestaltung des Reiches und der Erhaltung des Friedens. (3.) Am 9. März 1888 starb er, 91 Jahre alt, von der ganzen Nation betrauert. Er war ein siegreicher Feldherr, ein ruhmvoller Regent, ein Muster aufopfernder Pflichttreue.

Abschluß.

Die vorstehende Darstellung hat uns nun völlig ins Gebiet der Beschreibung hinübergeführt; denn Biographien sind keine Erzählungen mehr, sondern bereits Beschreibungen, weshalb man sie auch mit Recht Lebensbeschreibungen nennt. Alle Beschreibungen aber werden nach derselben Methode, wie die Erzählungen der Zwischengattung, d. h. einfach nach dem allgemeinen Kompositionsmodus komponiert; daher werden die Schüler den Übergang gar nicht merken. Historische Beschreibungen speziell sind den Erzählungen sehr nahe verwandt, und bilden somit die natürliche Brücke von den erzählenden zu den beschreibenden Darstellungen.

C. Themata-Sammlung.

Vorbemerkungen.

Musterbeispiele, wie die vorgeführten, muß sich nun der Lehrer möglichst viele sammeln. Neben dieser Sammlung aber muß er auch ein **Aufsatz-Kalendarium** anlegen, damit er, wenn er etwas braucht, nicht erst die ganze Sammlung durchblättern muß und schließlich vielleicht doch gerade das übersieht, was eben am passendsten gewesen wäre. Dieses Kalendarium wird aus losen Bogen bestehen und zwar für jedes Monat einen besonderen Bogen enthalten. Auf diesem Bogen stehen die Titel der verschiedenen Aufsätze, die gerade für das bestimmte Monat passen (durch Zeit und Umstände motiviert sind), ebenso sind hier für bestimmte Tage dieses Monats besondere Aufsätze vorgesehen, die an diesen Tagen ganz besonders passend erscheinen. Jedem Thema ist ferner die Nummer des Aufsatzes in der Mustersammlung und die Jahreszahl beigefügt, wann der Aufsatz zum letztenmale gegeben wurde. Ein weiterer Bogen wird endlich das Verzeichnis derjenigen Themata enthalten, die beliebig eingeschaltet werden können. So gewinnt der Lehrer nicht bloß einen Überblick über das verfügbare Material, sondern wird auch jederzeit leicht finden, was gerade jetzt am Platze ist. Doch muß er sein Kalendarium stets einige Tage vor der Stilstunde zu rate ziehen, damit er, falls das Thema vorher angekündigt oder durch Vorausgehendes vorbereitet sein will, seine Maßnahmen in der Schule darnach einrichten kann.

Ebenso wird es sich empfehlen, in den Büchern, die der Lehrer im Unterrichte verwendet, sich am Rande diejenigen Themata zu notieren, die der jeweilige Stand des betreffenden Unterrichts gerade nahelegt; dann wird er um passende Stoffe nie verlegen sein und kann auch die gegebenen Verhältnisse für den zu behandelnden Aufsatz schaffen, während man so oft nicht recht weiß, was für ein Thema man gerade geben soll und auch die Anknüpfung, wenn man sich schließlich ex abrupto für ein Thema entschließt, leicht eine gekünstelte und unnatürliche wird.

Endlich sollte sich jeder Lehrer eine **Thematasammlung** anlegen, die er ständig erweitert, indem er sich passende Themata, ohne sie vorläufig auszuarbeiten, einfach notiert. Diese Themata werden ihm ein weiteres Hilfsmittel sein, rasch zu finden, was ihm gerade abgeht.

Bei jedem Aufsatze aber, den er bearbeiten lassen will, muß er auch an den momentanen Stand seines Stilunterrichtes und daran denken, in welcher Klasse oder Abteilung das Thema gegeben werden soll; eventuell muß alsdann der vorhandene Aufsatz dem momentanen Bedürfnisse erst angepaßt werden.

Kleine Thematasammlung.

1. Fabeln, Märchen, Sagen, Legenden, Schwänke, 2c. 2c. Der Fuchs und die Trauben. Der habgierige Hund. Die Mägde und der Haushahn. Der Affe und die Uhr. Der lügenhafte Hirte. Der Löwe und die drei Stiere. Der Rabe und der Fuchs. Der Fischreiher. Der Hasen Verzweiflung. Der Vogel Greif. Lohengrin, der Schwanenritter. Siegfriedssage. Tellssage. Kyffhäusersagen. Untersbergersagen. Rübezahl. Mäuseturm. Watzmann. Faustsage. Arion. Roland. Alexius. Hl. Elisabeth. St. Hubertus 2c. 2c. — Reichen Stoff bieten Äsops Fabeln, die verschiedenen „Volksbücher", Sagensammlungen, C. Michael: „Im Geisterkreise der Ruhe- und Friedlosen", Aurbachers „Volksbüchlein" 2c. 2c. Doch müssen alle Fabeln und Erzählungen für den Schulzweck in der Regel erst umgearbeitet und auf wenige Sätze gebracht werden.

2. Welthistorische Begebenheiten. Krösus und Solon. Die sieben Weisen und der goldene Dreifuß. Der Schnelläufer Phidippides. Die Rettung des Kapitols. Markus Kurtius. Die Schlacht im Teutoburger Walde. Der Einbruch der Hunnen. Alarichs Begräbnis. Die Schlacht auf den katalaunischen Gefilden. Die Schlacht bei Zülpich. Pipin der Kurze im Löwenzwinger. Der Tod des hl. Bonifazius. Die Besiegung der Ungarn durch Heinrich I. Die Schlacht auf dem Lechfelde. Der erste Kreuzzug. Kanossa. Hartmann von Siebeneichen. Die Ermordung Philipps von Schwaben. Der Untergang Konradins. Der Tod Adolfs von Nassau. Die Ermordung Albrechts von Österreich. Die Schlacht bei Gammelsdorf. Die Schlacht bei Ampfing. Die Hussitenkriege. Die Entdeckung Amerikas. Die Entdeckung des Seeweges nach Ostindien. Die erste Weltumsegelung. Der Zug gegen Tunis. Karl V. in San Juste. Die Bartholomäusnacht. Die Schlacht am weißen Berge. Die Belagerung von Stralsund. Gustav Adolfs Tod. Wallensteins Tod. Die Schlacht bei Fehrbellin. Die Belagerung Wiens. Die Verwüstung der Pfalz. Die Erstürmung Belgrads. Die Schlacht bei Höchstädt. Die Jugendgeschichte Friedrichs des Großen. Der siebenjährige Krieg. Die Schlacht bei Kunersdorf. Die französische Revolution. Die Erstürmung der Bastille. Die Schreckensherrschaft. Napoleon in Ägypten. Die Schlacht bei Austerlitz. Die Auflösung des deutschen Reiches. Die

Erhebung Österreichs 1809. Die Erhebung Schills. Der russische Feldzug. Die Befreiungskämpfe. Schlacht bei Leipzig. Schlacht bei Waterloo. Der Krimkrieg. Die Schlacht bei Sedan ꝛc. ꝛc. Ferner Geschichten aus der Geschichte des engeren Vaterlandes, Geschichte einzelner Entdeckungen, Erfindungen, Einrichtungen ꝛc., merkwürdige Begebenheiten und Ereignisse u. s. w.

3. Lokales und Selbsterlebtes. Aus der Ortschronik: Geschichte der Kirche, des Turmbaus, des Ortes, merkwürdiger Gebäude, benachbarter Orte, naher Burgruinen ꝛc. ꝛc.; Berichte über historische Ortsvorgänge: Hungersnot, Teuerung, Kriegsnot, Brandschaden, Überschwemmung, Bergrutsch, Blitzschlag, Hagelschlag, Dürre und andere elementare Ereignisse, Ausgrabungen, Funde ꝛc. ꝛc.; Ortsgebräuche, Ortssagen. Sagen über Örtlichkeiten der Nachbarschaft. Heldentod gefallener Krieger aus dem Gemeindebezirke. Selbsterlebtes: Einweihung der Kirche, Primiz, Manöver, hoher Besuch, außergewöhnliche Festlichkeit ꝛc. ꝛc. (Siehe auch Thematasammlung für Beschreibungen!)

4. Stoffe zu biographischen Darstellungen. Arminius. Nero. Alarich. Attila. Geiserich. Odoaker. Theodolinde. Bonifazius. Karl der Große. Thassilo II. Ludwig der Fromme. Heinrich der Finkler. Otto der Große. Heinrich IV. Gregor VII. Peter von Amiens. Gottfried von Bouillon. Barbarossa. Heinrich der Löwe. Konradin. Rudolf von Habsburg. Ludwig der Bayer. Huß. Ziska. Gutenberg. Kolumbus. Magellan. Maximilian I. Luther. Zwingli. Kalvin. Ignaz von Loyola. Elisabeth von England. Kurfürst Max I. von Bayern. Tilly. Der Winterkönig. Wallenstein. Gustav Adolf. Ludwig XIV. Prinz Eugen. Max Emanuel. Karl XII. Peter der Große. Der große Kurfürst. Friedrich Wilhelm I. Friedrich der Große. Maria Theresia. Napoleon ꝛc. ꝛc. Ferner berühmte Staatsmänner, Feldherrn, Männer der Kunst und Wissenschaft, Männer aus eigener Kraft u. s. f. — insbesondere berühmte Herrscher und Männer des engeren Vaterlandes.

Genug! Aus dieser kleinen Zusammenstellung, die nur einem flüchtigen Rundblicke entsprang, ersieht man schon, wie unermeßlich der Stoff ist, den Zufall, Tag und Stunde uns fortwährend gleichsam von selbst anbieten; es ist daher fast unverzeihlich, die Schüler mit uninteressanten trivialen Erzählungen zu langweilen, nachdem man, wenn man nur will, eine so unermeßliche Auswahl der interessantesten, lehrreichsten und anregendsten Stoffe zur Verfügung hat. Selbstverständlich paßt jedoch nicht jedes Thema, für jede Schule und nicht jedes läßt sich gleich leicht zu einem kurzen Schulaufsatz verarbeiten; drum muß man erwägen, was sich schickt, und was man wählt, zuvor selbst ausarbeiten.

II. Abschnitt.

Beschreibende Darstellungen.

I. Kapitel.

Kompositionslehre.

§ 1.

Begriff des Beschreibens; Eigentümlichkeit dieser Stilgattung.

Beschreiben heißt die **Beschaffenheit** eines Dinges, einer Person, eines Vorgangs, einer Wahrnehmung 2c. auseinandersetzen. Alles, was irgendwie sinnlich wahrnehmbar oder auch nur vorstellbar ist, läßt sich beschreiben; nicht beschreiben aber kann man abstrakte Dinge. So läßt sich z. B. eine bestimmte Mondsfinsternis beschreiben; nicht beschreiben dagegen lassen sich die Mondsfinsternis, der Tisch, die Demut, der Krieg 2c., wohl aber kann man über solche Dinge eine Abhandlung schreiben.

Überhaupt werden die meisten Beschreibungen ganz von selbst zu abhandelnden Beschreibungen oder zu förmlichen beschreibenden, berichtenden, schildernden Abhandlungen. Denn in den meisten Fällen ist der Stoff der Beschreibung entweder so mager, daß wir unwillkürlich auch noch von anderen Dingen reden, als lediglich von der Beschaffenheit der Sache, um die es sich handelt — oder er ist so massenhaft, daß sich die Beschreibung von selbst zu einer Abhandlung auswächst; häufig ist auch dem Leser mit einer bloßen Auseinandersetzung der Beschaffenheit eines Gegenstandes nicht gedient, er möchte noch mehreres erfahren: so wird die Beschreibung fast immer zu einer Art Abhandlung.

Der Unterschied zwischen Beschreibung und Abhandlung aber ist der: Die Beschreibung beschäftigt sich lediglich mit der **Beschaffenheit** eines Gegenstandes, die Abhandlung dagegen bringt das **Wichtigste, Interessanteste, Wissenswerteste** über den Gegenstand zur Sprache. Sobald daher in einer Beschreibung mehr auseinandergesetzt wird, als die Beschaffenheit des Gegenstandes, erhält die Darstellung einen abhandelnden Charakter.

§ 2.

Auswahl des Stoffes.

Als Gegenstand zu Beschreibungen wähle man solche Dinge, welche geeignet erscheinen: Interesse zu erwecken, die Wißbegierde, das Gemüt, die Phantasie der Schüler anzuregen. Der Stoff muß möglichst anregend, belehrend, gemütbildend oder wenigstens unterhaltend sein; triviale Stoffe sind daher zu vermeiden. Man kann indessen auch den trivialsten Stoff sehr anregend behandeln, wenn man einen kleinen Kunstgriff anwendet: Pfeffer, Salz, Kaffee 2c. sind z. B. triviale Stoffe und eine nackte Beschreibung dieser Dinge wäre höchst langweilig, ja absurd. Behandelt man aber solche Stoffe als abhandelnde Beschreibungen oder als beschreibende Abhandlungen, dann werden auch sie anregend und interessant, weil dann Dinge zur Sprache kommen, von denen selbst große Leute häufig keine oder nur verschwommene Vorstellungen haben. So kann auch das Trivialste einen höchst dankbaren Stoff liefern, wenn man **abhandelnd** zu werke geht.

§ 3.

Die bei Schulbeschreibungen zu lösende Aufgabe.

Die Schulbeschreibung wird sich in der Regel den Zweck setzen: das Wichtigste, Interessanteste, Wissenswerteste über einen Gegenstand aufzuschreiben, ein Ding so zu beschreiben, daß der Leser oder wir selbst mit dem Wichtigsten 2c., was über dasselbe zu sagen ist, bekannt gemacht werden. Bei solcher Zwecksetzung erhält die Schulbeschreibung zwar stets abhandelnden Charakter, abhandelnde Beschreibungen sind aber ungleich interessanter und lehrreicher als nackte Beschreibungen und daher für die Schule vorzuziehen.

Völlig unmöglich dagegen ist es, einen Gegenstand so zu beschreiben, daß der Leser ein klares Bild von demselben erhalte. Dieser Wahn muß stets bekämpft werden: eine Beschreibung, selbst die beste, kann nie die Anschauung ersetzen — der Stilist kann nicht zeichnen oder malen.

§ 4.

Das Kompositionsverfahren.

Hat man sich im konkreten Falle die Aufgabe klar gemacht, so wird man die Disposition nach der allgemeinen Kompositionslehre entweder vom Standpunkt des Stilisten oder vom Standpunkt des Lesers aus entwerfen. Man meditiert daher einfach also:

a) Vom Standpunkt des Stilisten aus: Meine Aufgabe ist mir, stetig fortschreitend, das Interessanteste, Wissenswerteste über x aufzuschreiben; **was muß ich demnach zunächst vorbringen?** was **dann?** was **hierauf?** was **weiterhin?** 2c. 2c. was **endlich zum Schlusse?**

b) Vom Standpunkt des Lesers aus: Meine Aufgabe ist mir, stetig fortschreitend, das Interessanteste, Wissenswerteste über x aufzuschreiben — **was möchte ich nun über x zunächst wissen?** was **dann?** was **hierauf?** was **weiterhin?** 2c. 2c. was endlich etwa **noch?**

Die Antworten auf diese Fragen stilisiere man in Form indirekter Fragen; dann wird die ganze Ausführung lediglich zu einer schrittweisen Beantwortung der aufgestellten Dispositionsfragen.

Am leichtesten finden die Schüler, was der Zweck dieser Schulbeschreibungen verlangt, wenn sie sich selbst als Leser denken, der sich über den Gegenstand der Darstellung gerne informieren möchte, also mit den Fragen vom Standpunkt des Lesers aus. Doch hüte man sich Fragen zu stellen, die man nicht beantworten kann.

Eine so gewonnene Disposition wird nun, wenn sie mit Fleiß gefertigt ist, von selbst zweckentsprechend sein, weil wir ja vom Zweck, der erreicht werden soll, bei unserer Meditation ausgingen; sie wird auch sachgemäß sein, wenn wir uns streng an das, was zur Sache gehört, hielten; endlich wird sie den gegebenen Verhältnissen, der Individualität des Falles, entsprechen, wenn wir uns nicht von einem künstlichen im voraus feststehenden Schema leiten ließen, sondern unsere Dispositionsfragen, vom konkreten Zwecke, der verwirklicht werden soll, geführt, ganz und gar der Individualität des Falles anpaßten. Spezielle Meditationen über die Zweckmäßigkeit, Sachgemäßheit und Angemessenheit der gewonnenen Disposition wird man indessen mit den Schülern nicht anstellen, weil sie hiefür doch noch kein Verständnis hätten.

Desgleichen kann auch kein Volksschüler prüfen, ob ein Ternar in seiner Disposition sei. Dieses Wort darf in der Volksschule überhaupt nicht gebraucht werden; die Schüler würden durch die Lehre vom Ternar um nichts klüger werden. Es liegt aber auch nichts daran, ob ein Schulaufsatz einen strikten Ternar aufweist oder nicht; in dieser Beziehung darf man es bei Schulaufsätzen nie so genau nehmen. Selbst der Praktiker denkt bei Beschreibungen in der Regel nicht an den Ternar, sondern läßt sich lediglich vom Zweck, der Individualität des Falles und der Entwicklungsidee leiten. Entspricht die Disposition alsdann der Entwicklungsidee, dann steckt in derselben auch ein Ternar, der sich ganz unwillkürlich von selbst eingestellt hat.

Dagegen muß auch der Volksschüler lernen, jede Disposition unter dem Gesichtspunkte des stetigen Fortschrittes zu betrachten; darauf aber muß man großes Gewicht legen. Der Schüler muß allmählich ein Gefühl und Verständnis für stetigen Fortschritt bekommen, und wir müssen ihm an den einzelnen konkreten Fällen zeigen, wie man vorzugehen hat, um stetigen Fortschritt in eine Beschreibung zu bringen. Gerade dies ist nun leicht, wenn man gewisse Kunstgriffe kennt, schwierig, wenn man keine Anleitung hiezu erhält.

§ 5.

Wie man stetigen Fortschritt in eine Beschreibung bringen könne.

Beschreibungen erscheinen häufig deshalb etwas schwierig, weil wir es sehr oft mit Gegenständen zu thun haben, die uns regungs- und bewegungslos anstarren. Der Maler kann nun das Nebeneinander darstellen; der Stilist dagegen kann alles nur in einem Nacheinander vorführen, weil sein Darstellungsmittel, die Sprache, an das Gesetz der Succession, d. h. an das Nacheinander gebunden ist. Angeregt durch Lessings Laokoon, raten daher die Stilistiker das Nebeneinander in ein Nacheinander zu verwandeln, den Gegenstand vor dem Leser allmählich entstehen zu lassen, sein allmähliches Werden zu schildern, die Beschreibung so in eine Erzählung zu verwandeln. Das ist nun ein ganz gutes Rezept, aber nicht überall und namentlich in der Schule nur ganz selten anwendbar; ließe sich aber das Nebeneinander nur dadurch in ein Nacheinander verwandeln, daß man aus jeder Beschreibung durch irgend einen Kunstgriff eine Erzählung macht, dann würde die Beschreibung ganz aus der Stilistik eliminiert werden — denn erzählen heißt nicht beschreiben.

Besser beraten werden wir von denen, welche sagen, man solle den Gegenstand oder sich selbst in Bewegung versetzen und den Verlauf des allmählichen Beschauens erzählen. Dieses Rezept ist praktischer und häufiger, jedoch auch nicht überall anwendbar. Allerdings läßt sich auf diese Weise ein Nebeneinander am einfachsten in ein Nacheinander verwandeln; aber man irrt, wenn man glaubt, daß damit alles gethan sei. Denn nicht darum handelt es sich bei der Beschreibung, das Nebeneinander lediglich in ein Nacheinander aufzulösen, sondern darum, **den Gegenstand vor der Seele des Lesers allmählich entstehen zu lassen,** also die Vorstellung von dem Gegenstande, die wir im Leser durch das Thema und unsere einleitenden Worte hervorrufen, Schritt für Schritt **näher auszugestalten.** Eine Beschreibung muß daher nach jenem Gesetze angelegt werden, das ich in meinem „System" S. 340 das Gesetz der konkretisierenden Durchbildung genannt habe, d. h. der Gegenstand der Beschreibung muß durch die Beschreibung vor dem Geiste des Lesers immer **deutlichere, bestimmtere, individuellere Gestalt**

gewinnen, in abhandelnden Beschreibungen (beschreibenden Abhandlungen) aber muß der Leser **successive durch immer konkretere Ausführungen** mit dem Interessantesten, Wissenswertesten, Wichtigsten über den Gegenstand bekannt und vertraut gemacht werden.

Demnach muß man beim Beschreiben:

1. den Leser zunächst **im allgemeinen** mit dem Gegenstand bekannt machen, was durch den ersten Satz oder die Einleitung der Beschreibung zu geschehen hat.
2. Hierauf muß man das **Besondere,** wodurch sich der Gegenstand als **eigenartiges** Wesen von anderen Gegenständen **unterscheidet,** seine **Eigenart** zur Sprache bringen.
3. Endlich muß man das **Individuelle,** nur dem konkreten Gegenstande **Eigentümliche** besprechen, Einzelheiten, die ihn als bestimmtes Individuum charakterisieren, die geeignet erscheinen, den Leser noch vollends über seine Individualität aufzuklären.

Auf diese Weise kommt stetiger Fortschritt, allmähliche Entwicklung **in die Vorstellung** oder in die Vorstellungen, die unsere Beschreibung im Leser erzeugen soll, und der zu beschreibende Gegenstand oder das, was von ihm zu merken ist, gewinnt im Geiste des Lesers allmählich konkrete Gestalt.

Von diesen Gesichtspunkten geleitet, macht das Disponieren beschreibender Darstellungen bei einiger Übung alsbald durchaus keine Schwierigkeit mehr, und wo wir daher nicht gleich wissen, wie wir anfangen und weiterfahren sollen, werden wir uns vom Ternar: **Allgemeines, Besonderes, Individuelles** (Individuellstes) leiten lassen. Dieser, in der Entwicklungsidee begründete und daher für jede Komposition, gleichviel welche, gültige allgemeine Ternar liegt aber versteckt auch allen übrigen (sonderheitlichen) Ternaren zu grunde, die sich beim Beschreiben ohne weiteres aufdrängen und das Disponieren von Beschreibungen, eben weil sie so häufig sich wiederholen, so leicht machen. Solche **sonderheitliche Ternare** sind z. B. Anfang, Verlauf, Ende; Vorbereitungen, Durchführung, Nachwirkungen; Äußeres, Übergang zum Inneren, Inneres; was man schon bei oberflächlicher Betrachtung wahrnimmt, was bei näherer Besichtigung, was bei eingehendster Prüfung; was man schon von weiter Ferne sieht, was man sieht, wenn man näher kommt, was sich zeigt, wenn man den Gegenstand ganz in der Nähe betrachtet; was sofort auffällt, was bei weiterer Betrachtung, was erst bei genauester Besichtigung; was den Leser zunächst interessiert, was weiterhin, was endlich, um den Gegenstand noch genauer kennen zu lernen; was zunächst wichtig, wissenswert, interessant erscheint, was den Gegenstand noch interessanter macht, was endlich das Interessanteste an ihm ist u. s. f.

Manche Gegenstände sind auch von der Art, daß man nur dem Nebeneinander, Aufeinander, Untereinander, Übereinander, Ineinander rc. folgen darf, um stetigen Fortschritt in die Beschreibung zu bringen; handelt es sich aber gar darum, ein Nacheinander zu beschreiben, so ist der „rote Faden", wie bei der Erzählung, in der Succession (Aufeinanderfolge) bereits gegeben.

§ 6.

Von der Ausarbeitung der Beschreibung.

Die Ausarbeitung der Beschreibung besteht in der schrittweisen Beantwortung der aufgestellten Dispositionsfragen. Dabei hat man zu beachten:

1. Daß Abwechslung in die Stilisierung komme;
2. daß alles mit einander verbunden, die Beschreibung aber auch gegliedert erscheine;
3. daß das Ganze den Eindruck einer Entwicklung mache.

Nach dem Gesetze des inneren Zusammenhangs und der äußeren Gliederung muß man nicht bloß auf den Zusammenhang, sondern besonders auch darauf achten, daß Gliederung in die Beschreibung komme. Während bei der Erzählung, wenn wir nicht acht haben, der Zusammenhang dunkel wird, droht bei Beschreibungen, wenn wir die Gliederung nicht entsprechend hervortreten lassen, alles ineinander zu verschwimmen und somit die Beschreibung unklar zu werden. Gerade bei dieser Stilgattung aber ist möglichste Klarheit das erste Erfordernis. Bei der Erzählung stellt sich nun die Gliederung (in Veranlassung, Verlauf und Ausgang) sozusagen von selbst ein; bei der Beschreibung ist sie lediglich das Werk des Stilisten. Damit sie daher entsprechend hervortrete, muß man jeden neuen Punkt — das Schlagwort — möglichst an die Spitze des Satzes rücken (aber nicht immer mit dem Subjekt beginnen!), manchmal auch, wenn die Beschreibung etwas ausführlicher ist, einen kleinen Übergang einschieben. Der zu beschreibende Gegenstand aber darf in den kleinen Schulbeschreibungen in der Regel nur am Anfang genannt werden und muß hier möglichst an der Spitze des ersten Satzes erscheinen. Im weiteren Verlaufe gebraucht man für ihn Pronomina und nennt ihn da nur wieder, wo durch Fürwörter eine Unklarheit entstünde, oder wo die Darstellung durch die erneute Nennung an Klarheit gewinnt. Würde man dagegen den Namen des Gegenstandes immer wieder bringen, so würde die Beschreibung nicht nur monoton, sondern auch die Auffassung des Zusammenhangs dem Leser erschwert, da die fortwährende Wiederholung des Namens fast in jedem Satze den Eindruck machen würde, als ginge die eigentliche Beschreibung jetzt erst an, oder als beginne die Beschreibung neuerdings. Man muß sich daher auch sehr hüten, einzelne Sätze in einer Beschreibung so zu stilisieren, daß sie wie neue Anfänge klingen.

Einfache Schulbeschreibungen wird man meist damit beginnen, daß man, kurz und allgemein sich ausdrückend, angibt, was der Gegenstand sei. Ist der Gegenstand aber so bekannt, daß es läppisch erschiene, dem Leser dies erst zu sagen, so wird man an irgendwelche gegebene Verhältnisse z. B. an Ort (Stand, Fundort, Lage 2c.), Zeit (Jahr, Jahreszeit, Monat, Tag, Stunde 2c.), besondere Umstände (eine hervorragende Eigentümlichkeit, die Eigenart, Veranlassung, Entdeckung, Geschichtliches 2c.) anknüpfen, oder ohne weiteres mit der Beschreibung selbst beginnen. Manchmal schickt man auch eine förmliche einleitende Bemerkung oder ein anderes kurzes einleitendes Gebilde voraus. Der einleitende Satz kann episch, lyrisch, rhetorisch oder dramatisch stilisiert werden; in Schulaufsätzen wird er meist einfach berichtend, also episch zu stilisieren sein. Rhetorische Fragen, Ausrufe u. dgl. machen zwar eine Beschreibung lebhaft, klingen aber im Munde eines Schülers meist gekünstelt und unnatürlich.

Den Schluß der Beschreibung bildet der letzte Punkt, welcher der Disposition gemäß zur Sprache zu bringen ist. Er muß daher so stilisiert werden, daß die Ausführung desselben den Eindruck einer endenden Entwicklung erzeugt. Tritt dieser Eindruck nicht genügend hervor, so muß man noch eine kurze Abrundung oder eine Schlußbemerkung anfügen.

§ 7.

Verkehrte Anleitungen.

Die Theorie der Beschreibung steckt noch sehr im argen. Völlig verkehrt ist es z. B., wie unter anderen der Rinneaner Fr. Wyß in seinem Leitfaden der Stilistik (Berlin 1883) lehrt, daß man bei der Beschreibung „erst das Ganze in seine Teile zerlegen und einen Teil um den andern beschreiben“ müsse; sehr wahr dagegen, wenn er weiterfährt: „Diese Zerlegung ist freilich leicht auszuführen; aber die Wiederzusammensetzung zu einem Ganzen wird der Phantasie des Lesers schwer, ja fast unmöglich. Darum gilt von gar vielen Beschreibungen das Wort Göthes:

Wer was Lebend'ges will erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben;
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt leider nur das geistige Band.“

Man muß beim Beschreiben den Gegenstand allerdings zerlegen; es genügt aber nicht, alsdann einen Teil um den andern zu beschreiben. Das bloße Nacheinander erzeugt noch keine richtige Vorstellung; wir müssen es vielmehr beim Beschreiben gerade so machen, wie der von den Stilistikern so viel beneidete Maler. Bisher hat man immer nur den Unterschied zwischen Maler und Stilist hervorgehoben, indem man

darauf hinwies, daß der Maler nur das Nebeneinander, der Stilist dagegen nur das Nacheinander darstellen könne; darüber übersah man aber ganz die Ähnlichkeit, die für den Stilisten allein belehrend ist. Auch der Maler ist nämlich beim Entwurfe seines Gemäldes an das Nacheinander gebunden; er kann nicht alles auf einmal nebeneinander hinzeichnen oder ausmalen, sondern entwirft zuerst den allgemeinen Umriß des Ganzen, dann gestaltet er successive die einzelnen Teile, endlich prägt er an allem einzelnen die charakteristischen Eigentümlichkeiten noch vollends aus, so daß der Gegenstand, den er malt, immer deutlicher, konkreter, individueller hervortritt. So muß auch der Stilist den Gegenstand allmählich entwickeln und vor der Seele des Lesers Schritt für Schritt entstehen lassen, indem er ihn zuerst ganz allgemein vorführt, dann die Besonderheiten desselben zur Sprache bringt und ausmalt, endlich auch die Einzelheiten, die noch fehlen, hinzufügt. Es handelt sich hier also nicht um ein mechanisches Zerlegen und Wiederzusammensetzen, sondern um ein **organisches Ausgestalten** der im Leser durch den Anfang geweckten allgemeinen Vorstellung von dem betreffenden Gegenstande, auch nicht um ein mechanisches Nacheinander, sondern um eine **successive organische Entwicklung.**

Eine große Verkehrtheit ist es auch, sich bei Beschreibungen von den im voraus feststehenden allgemeinen Typen leiten zu lassen, die man fast in allen Stilbüchern empfohlen findet. Auf solche Weise bleiben Zweck und gegebene Verhältnisse unberücksichtigt, die Individualität des Gegenstandes kommt nicht zu ihrem Rechte, der Gegenstand fügt sich daher diesen Typen oft nur mit Widerstreben, die Verbindung wird schwierig und gesucht, der Schüler aber gerät in absolute Abhängigkeit von der Schablone, klammert sich krampfhaft an dieselbe, starrt sie ratlos an, wenn sich der besondere Fall ihr nicht anpassen will, und weiß sich nicht mehr zu helfen, wenn das Schema nicht anwendbar oder ihm nicht vollständig gegenwärtig ist. Schablonen sind ein höchst wertvoller Behelf für den Schüler; aber man muß ihm Naturschablonen geben, die sich aus dem Wesen der stilistischen Darstellung entwickeln lassen — die willkürlich ersonnenen künstlichen Schemata oder, wie hier, allgemeine, im voraus feststehende Typen, die lediglich den Gegenstand und zwar nur seine allgemeinsten Eigenschaften berücksichtigen, taugen alle nichts. Mit dieser verderblichen Typenwirtschaft muß endlich gebrochen werden. Man lehre die Schüler: sich stets den konkreten Gegenstand, um den es sich handelt, vorzustellen und vom Zwecke ausgehend, an sich selbst die Fragen zu richten, was sie demgemäß, stetig fortschreitend, über diesen Gegenstand zunächst sagen müssen, was dann, was hierauf 2c. 2c. Dabei sollen sie bedenken, daß man zuerst das Allgemeine, dann das Besondere (Charakteristische, Eigenartige), endlich das Individuelle, das dem betreffenden Gegenstand anhaftende Eigentümliche, bemerkenswerte Einzelheiten zur Sprache bringen müsse. — Wer nach dieser Anleitung entsprechend geschult ist, dem fällt alsbald nichts leichter, als eine Disposition zu irgend welcher Beschreibung

zu fertigen; er wird jeden Gegenstand nach seiner Individualität disponieren, der Ternar: **„Allgemeines, Besonderes, Einzelnes“** wird neben dem Zweck sein Führer, seine Topik, seine Schablone sein — eine andere Schablone braucht er nicht.

§ 8.

Komposition der Vergleichung.

Man wird endlich die Schüler auch vergleichende Beschreibungen, eventuell kleine vergleichende Abhandlungen fertigen lassen.

Vergleichen heißt die Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten zweier Dinge oder beides zugleich auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung kann einen erzählenden, beschreibenden oder abhandelnden Charakter haben; die Vergleichung ist daher keine eigene Stilgattung, sondern entweder eine erzählende (berichtende), oder beschreibende oder abhandelnde Darstellung, in der zwei oder mehrere Dinge mit einander verglichen werden. Daraus aber läßt sich etwas sehr Wichtiges deduzieren.

Bisher gehörte nämlich die Vergleichung zu den schwierigsten Arten des stilistischen Darstellens, weil es keine irgendwie praktische Kompositionsmethode gab und man daher lediglich darauf angewiesen war, auf gut Glück über Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu meditieren und das zusammenzustellen, was man hiebei sozusagen durch Zufall fand. Ist nun aber die Vergleichung keine eigene Stilgattung, sondern eine erzählende, beschreibende oder abhandelnde Darstellung, dann muß es ein sehr einfaches Kompositionsverfahren geben, welches lautet:

Komponiere deine Vergleichung zweier Dinge gerade so, als wenn du **von beiden zugleich erzählen, beide zugleich beschreiben** oder **abhandeln** solltest.

Man macht sich daher die Aufgabe klar, kümmert sich aber vorläufig weder um Ähnlichkeiten, noch um Verschiedenheiten, sondern disponiert — sich beide Gegenstände lebhaft vorstellend — so, als ob es sich lediglich um eine Berichterstattung, Beschreibung, Abhandlung **über beide Dinge zugleich** handeln würde, also nach der allgemeinen Kompositionslehre, indem man sich frägt: Was muß ich demnach, Schritt für Schritt stetig fortschreitend, **über beide** vorbringen? was denn zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc. Die so gefundene Disposition wird dann revidiert, wobei man die einzelnen Dispositionspunkte in Gedanken kurz ausführt und prüft, ob sie in der gewählten Form für beide Gegenstände passen, oder ob nicht der eine oder andere Dispositionspunkt umstilisiert, oder eventuell aufgegeben werden muß, weil er im vorliegenden Falle zur Lösung der Aufgabe nichts oder nichts Wesentliches beiträgt. Bei der Ausführung aber bespricht man an der Hand der Disposition Schritt für Schritt immer

zuerst den einen (den ersten), dann den andern (den zweiten), der zu vergleichenden Gegenstände nach dem im Dispositionspunkte steckenden Gesichtspunkte (Schlagwort). So kann der Leser ersehen, ob die beiden Gegenstände in diesem Punkte ähnlich oder verschieden seien; öfters aber hebt man die Ähnlichkeit oder Verschiedenheit in dem jeweiligen Punkte noch speziell hervor.

Auf diese Weise komponiert man vergleichende Aufsätze wie erzählende, beschreibende und abhandelnde Darstellungen; die Vergleichung aber ergibt sich in der Ausführung von selbst durch die **Nebeneinanderstellung** dessen, was Schritt für Schritt über beide Gegenstände in Hinsicht auf den jeweiligen Dispositionspunkt zu sagen ist.

Man kann aber auch, was jedoch für Schuldarstellungen nicht zu empfehlen ist, **zuerst die Ähnlichkeiten** auseinandersetzen, **dann die Verschiedenheiten** oder, je nach Länge des Falls zuerst die Verschiedenheiten, dann die Ähnlichkeiten. Entscheidet man sich für diese Art der Ausführung, dann muß man **die Disposition zweimal durchgehen:** zuerst beantwortet man sämtliche Dispositionsfragen der Reihe nach so, daß man bloß das hervorhebt, wodurch sich beide Gegenstände **ähnlich** sind; dann fängt man wieder von vorne an und beantwortet die Dispositionsfragen Schritt für Schritt so, daß man die **Verschiedenheiten** entwickelt — oder umgekehrt. Dabei muß man aber darauf achten, daß das Ganze den Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung erzeuge, und wenn dieser Eindruck nicht genügend hervortreten will, dann muß man durch eine einleitende oder abschließende Bemerkung nachhelfen.

Bei letzterem Verfahren ergeben sich indessen insoferne manchmal Schwierigkeiten, als Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten in demselben Punkt nicht immer gleich erwähnenswert erscheinen oder lästige Wiederholungen drohen. Dann ist eine Revision der Disposition notwendig, und muß dieselbe so umgestaltet werden, daß sich ihr sowohl die Ausführung der Ähnlichkeiten, als auch der Verschiedenheiten bequem anpassen läßt.

Werden nun in einer Vergleichung Ähnlichkeiten **und** Verschiedenheiten behandelt, so ist sie eine **vollständig durchgeführte.** Häufig aber ist der Zweck einer Vergleichung, bloß die Ähnlichkeiten oder bloß die Verschiedenheiten auseinanderzusetzen; dann entsteht im ersteren Falle eine **zusammenstellende,** im letzteren eine **entgegenstellende** Vergleichung. Die Disposition aber bleibt die gleiche. Sind nur die Ähnlichkeiten zu entwickeln, so spricht man in der Ausführung eben nur von den Ähnlichkeiten; sind nur die Verschiedenheiten zu erörtern, so führt man in der Bearbeitung eben nur diese aus. Beim Entwurf der Disposition aber kümmert man sich weder um die einen, noch um die andern; denn gerade darin liegt der große Vorzug dieser Dispositionsweise, daß die ganze Vergleichung aus der Disposition eliminiert und in die Ausführung verlegt wird.

II. Kapitel.

Methodik.

Mit den Beschreibungen ist erst im Laufe des dritten Jahres des Stilunterrichtes, also in der **V. Klasse** zu beginnen. Es ist jedoch nicht nötig, daß man wieder mit ganz kleinen Darstellungen anfange, da die Schüler schon größere stilistische Gebilde gewohnt sind. Alle Beschreibungen, die in der V. Klasse gefertigt werden, müssen aber entweder mit den Schülern entworfen werden oder Reproduktionen sein, die wieder unter Anwendung des direkt anleitenden Lehrverfahrens entstehen. Den Übergang zu den Beschreibungen müssen Erzählungen vermitteln, die entweder chronologisch disponiert sind, oder der Zwischengattung angehören, so daß der Schüler, weil sich am Kompositionsverfahren nichts ändert, den Übergang gar nicht merkt. Man wird daher in der V. Klasse anfangs vornehmlich Sagen behandeln, die sich nicht mehr pragmatisch komponieren lassen, dann Darstellungen biographischer Art, Beschreibungen von Vorgängen und Ereignissen und andere historische Beschreibungen.

In der **VI. Klasse** sind alsdann Beschreibungen aller Art zu fertigen, und ist dieses Jahr speziell der Übung im Beschreiben zu widmen. Die Disposition wird noch gemeinschaftlich mit den Schülern entworfen; die Ausführung aber ist als **freie Reproduktion** — also ohne weitere Beihilfe — zu hause oder als „stille Aufgabe" in der Schule zu fertigen; auch leichte Nachbildungen sind bereits zulässig. Die Darstellungen werden durchaus abhandelnden Charakter haben; d. h. sie werden sich nicht darauf beschränken, bloß die Beschaffenheit des Gegenstandes zu erörtern, sondern durchgehends den Zweck verfolgen, dem Leser das Wichtigste, Interessanteste, Wissenswerteste über den Gegenstand mitzuteilen. In der zweiten Hälfte des Schuljahres wird sich der Stilunterricht auch mit Vergleichungen zu beschäftigen haben. Bei der nahen Verwandtschaft, in welcher die abhandelnde Beschreibung und die berichtende, schildernde und beschreibende Abhandlung zu einander stehen, ist es auch zulässig, daß noch in diesem Jahre mit kleinen Abhandlungen solcher Art begonnen werde.

In der **VII. Klasse** wird man den Stilunterricht mit einigen Erzählungen, Beschreibungen und Vergleichungen eröffnen, um die Kompositionslehre dieser Darstellungen an praktischen Fällen zu wiederholen. Dann aber müssen **kleine Abhandlungen** gefertigt werden, die jedoch schließlich auch nichts anderes, als erzählende (berichtende) und beschreibende Darstellungen mit abhandelndem Charakter sind; man wird sie als freie Reproduktionen oder als Nachbildungen behandeln. Im zweiten Semester aber müssen wir mit den ganz einfachen völlig **freien Aufsätzen** beginnen, die teils Briefe und Geschäftsaufsätze, teils ganz kleine Erzählungen, Berichte, Beschreibungen sein werden.

III. Kapitel.

Kleine Materialien-Sammlung.

A. Durchgeführte Musterbeispiele.

I. Entwicklung eines Aufsatzes aus gegebenem Stoffe.

Thema: **Die Wichtelmänner.**

A. Anknüpfung und Herleitung des Themas aus den gegebenen Verhältnissen: Lehrer: Aha! ich merke schon — ihr denkt (fingierte Veranlassung!), ich habe heute gewiß wieder eine schöne Geschichte für euch in der Tasche: so ein bischen ein Märchen, oder sonst etwas Interessantes! Nun so will ich euch denn wirklich ein hübsches Märchen (Thema!) vorlesen — aber aufmerken, damit ihr nichts überhört!

B. Mitteilung des Stoffes. „Es war einmal ein Schuhmacher, der war ohne seine Schuld so arm geworden, daß ihm nichts mehr übrig blieb, als Leder zu einem einzigen Paar Schuhe. Nun schnitt er am Abend die Schuhe zu und legte sich zu Bette, um am anderen Morgen die Arbeit zu beginnen. Aber wie er sich am anderen Tage an den Tisch setzen wollte, da standen die Schuhe schon fertig da. Verwundert nahm er sie in die Hand und wußte gar nicht, was er sagen sollte: so zierlich und nett war alles gearbeitet. Auch kam alsbald ein Käufer, der ihm für die Schuhe wegen ihrer Schönheit mehr als gewöhnlich bezahlte, so daß sich der Schuster von dem Gelde Leder für zwei Paar Schuhe kaufen konnte und ihm noch etwas übrig blieb. Diese schnitt er abends wieder zu, und siehe, morgens standen auch sie fertig auf dem Tische. So ging es denn fort: was er abends zuschnitt, war morgens fertig, und da diese Schuhe außerordentlich schön gearbeitet waren, so bekam der Meister alsbald großen Zulauf und wurde mit der Zeit ein vermöglicher Mann.

Nun geschah es eines abends kurz vor Weihnachten, daß der Meister zu seiner Frau sprach: „Du Frau, wie wäre es, wenn wir diese Nacht aufblieben, um zu sehen, wer die wundervollen Arbeiten für uns macht?“ Die Frau war's zufrieden, und so steckten sie ein Licht an und verbargen sich in einer Ecke. Als es nun Mitternacht war, da sprang die Thüre auf, und husch, husch, kamen herein viel kleine Männlein, setzten sich an des Schusters Tisch und fingen an, alle zugeschnittene Arbeit in die Hand zu nehmen; und sie stachen so schnell und behend, nähten und klopften so rasch und gewandt, daß dem Schuster vor Verwunderung die Augen übergingen. Als hierauf alle Schuhe fertig auf dem Tische standen, legten die Männlein den Werkzeug nieder und huschten wieder zur Thüre hinaus.

So erfuhren der Meister und die Meisterin das Geheimnis. Die Meisterin war jedoch ein geschwätziges Weib und schwätzte die Geschichte aus. Das können aber die Wichtelmänner nicht leiden, und sie kamen deshalb von nun an nicht wieder. Doch dem Schuster ging es wohl, solange er lebte, und alles, was er unternahm, glückte ihm." (Frei nach Grimms Kindermärchen.)

C. Verarbeitung des Stoffes.*) Wie wird nun das Thema unseres heutigen Aufsatzes lauten? (Die Wichtelmänner.) Recht! Unter diesem Titel soll mir die obere Abteilung heute eine Beschreibung liefern, während ich mit der unteren Abteilung das, was wir von dem Schuhmacher und den Wichtelmännern gehört haben, zu einer kurzen Erzählung verarbeiten will. So wird uns allen die Geschichte von den Wichtelmännern in Erinnerung bleiben. Aber was sind denn nur die Wichtelmänner — wer kann mir dies jetzt sagen? (Kleine Männlein.) Schon recht; es genügt mir aber noch nicht ganz. (Kleine Männlein, die den Leuten helfen.) Sehr nett! Wer von euch hat schon etwas von den Wichtelmännern gehört? (Solche Männlein gab es einst zu Köln.) Richtig! Du scheinst ein schönes Gedicht — von Kopisch — zu kennen, in welchem dies erzählt wird; aber in dem Gedicht heißen sie nicht Wichtelmänner, sondern wie? (Heinzelmänner.) Recht! Es gibt aber auch noch andere ähnliche Hausgeister, die sich namentlich in Scheunen, Ställen und Kellern zu schaffen machen und einen spitzen roten Hut tragen, der sie unsichtbar macht. Wie nennt man diese? Die nennt man Kobolde: sie verrichten die Haus- und Stallarbeit, necken das faule Gesinde und spielen ihm manchen Schabernack.

Doch wir kehren zu unserer Erzählung zurück! Was hat denn die Wichtelmänner veranlaßt, unserem Schuhmacher zu helfen? (Die Not des Mannes.) Hatte er seine Not selbst verschuldet? (Er war ohne Schuld arm geworden.) Welche Leute unterstützen also die Wichtelmänner vornehmlich? (Leute, die ohne Schuld in Not geraten.) Was thaten unsere Hausgeister nun für den Schuster? (Sie fertigten für ihn die Arbeit.) Wie helfen sie also den Leuten? (Sie arbeiten für sie.) Wann aber kamen sie in des Schusters Werkstätte? (Um Mitternacht.) Wann arbeiten sie also für die Leute? (Nachts, wenn diese schlafen.) Einmal aber blieb unser Meister auf; was geschah da um Mitternacht? (Die Thüre sprang auf und die Wichtelmänner huschten herein.) Wie sahen sie aus? (Es waren lauter kleine Männlein.) Man muß sich dieselben also wie Zwerge vorstellen, nur noch etwas kleiner; denn ein Wicht ist ein kleines unbedeutendes Ding. Aber was thaten unsere Wichtelmänner in der Werkstätte? (Sie vollendeten die hergerichtete Arbeit.) Wodurch erregten sie die Bewunderung des Meisters? (Sie stachen, nähten und klopften außerordentlich flink und behende.) Und als die Arbeit vollendet war, was thaten sie da? (Sie huschten wieder zur Thüre hinaus.)

*) Für eine ungeteilte Volksschule berechnet.

Warum aber kamen sie fortan nicht wieder? (Weil man sie belauscht und das Geheimnis ausgeschwätzt.) Ist ihnen das nicht recht? (Nein, das können sie nicht leiden.) Wie kann man sie also vertreiben? (Wenn man sie belauscht und erzählt, was man gesehen hat.) Wie erging es aber unserem Meister? (Es ging ihm gut, so lange er lebte.) Die Wichtelmänner bringen also den Leuten Glück und Segen, und weil ihnen im Hause des Schuhmachers nichts weiter geschehen war, als daß man sie belauscht und das Geheimnis ausgeplauscht hatte, so blieb das Glück auch auf dem Hause. Wenn man sie aber beleidigt, dann zieht mit ihnen auch das Glück aus dem Hause weg. Aber ich meine, der Meister sei für seinen Vorwitz doch auch ein wenig gestraft worden: wer bringt jetzt dies heraus? (Sie arbeiteten jetzt nicht mehr für ihn!) Brav! Ganz ungestraft kam also auch er nicht durch. Die Wichtelmänner helfen aber nicht bloß den Schuhmachern, sie sind vielmehr zu jeder Arbeit, die man im Hause verrichtet, besonders zu gewerblichen Arbeiten geschickt; so backen sie z. B. nach anderen Sagen den Bäckern das Brot, den Metzgern richten sie das Fleisch zurecht, dem Küfer besorgen sie die Arbeiten, die der Wein verlangt, u. s. w.

D. Entwicklung des Aufsatzes. Genug; nun soll mir die obere Abteilung die Disposition zu ihrer Beschreibung entwerfen! M, was wirst du zunächst thun? (Aufgabe klar machen.) Wie frägst du da? (Was ist meine Aufgabe?) Nun, was ist deine Aufgabe? (Ich soll mir, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Wichtelmänner aufschreiben.) Wie frägst du nun um den ersten Dispositionspunkt zu finden? (Was muß ich demnach zunächst vorbringen?) Gut, und was wirst du zunächst vorbringen? (Was die Wichtelmänner seien.) Recht; man muß mit dem Allgemeinsten beginnen; aber die Antwort auf diese Frage wird sehr kurz — du wirst daher gleich eine zweite Frage anfügen: welche? (Wie sie aussehen.) Brav; wie findest du nun den zweiten Dispositionspunkt? (Ich frage mich: was möchte ich hierauf wissen?) Recht, du willst also vom Standpunkt des Lesers aus weitermeditieren; nun, was möchtest du wissen, wenn du gehört hast: die Wichtelmänner seien eine Art Hausgeister und sehen so und so aus? (Ich möchte wissen, was über ihr Thun und Treiben berichtet wird.) Ganz gut; bist du jetzt fertig? (Nein, ich muß wenigstens noch einen Punkt anführen.) Wie wird dieser lauten? (Was etwa sonst noch über die Wichtelmänner zu sagen sei.) Einverstanden; du sollst mir aber gleich jetzt sagen, was du sonst noch erzählen willst! (Wodurch sie vertrieben werden.) So ist es recht! Also schreibt:

Disposition.

1. Was die Wichtelmänner seien, und wie sie aussehen?
2. Was über ihr Thun und Treiben zu berichten sei?
3. Wodurch sie aus einem Hause vertrieben werden?

So, diese Fragen beantwortet jetzt Schritt für Schritt; was müßt ihr dabei beachten? (Daß keine Monotonien vorkommen, daß die Verbindung richtig werde, und daß die Darstellung den Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung mache!) —

In dieser Weise würde man in der VII. Klasse verfahren; in der V. Klasse dagegen würde man den Aufsatz jetzt Schritt für Schritt mit den Schülern entwickeln und in der VI. Klasse, sowie an der ungeteilten Volksschule in der oberen Abteilung würde man den Schülern, damit sie sich leichter zurechtfinden, die Ausarbeitung zuvor noch vorlesen und somit den Aufsatz als freie Reproduktion behandeln. Diese Ausführung aber wird etwa also lauten:

Ausführung.

(1.) Die Wichtelmänner sind eine Art Hausgeister, die wie sehr kleine alte Männlein aussehen. (2.) Sie sind geschickt zu jeder gewerblichen Thätigkeit und helfen insbesondere gern solchen Leuten, die unverschuldet in Not und Elend geraten. Gegen Mitternacht, wenn alles schläft, huschen sie zur Thüre herein, verrichten mit erstaunlicher Behendigkeit die Arbeit, die sie vorfinden, und schlüpfen dann leise wieder zur Thüre hinaus. (3.) Wenn man sie aber belauscht und gar das, was man gesehen hat, ausschwätzt, dann kommen sie nicht wieder; den Leuten jedoch, denen sie geholfen, geht es meist gut ihr Leben lang. —

Während nun in einer ungeteilten Volksschule die Schüler der oberen Abteilung die Reproduktion ausarbeiten, wird man mit der unteren Abteilung jetzt die versprochene Erzählung behandeln. Man wendet sich daher jetzt an diese Abteilung und sagt:

Unsere Aufgabe sei, uns das Märchen von den Wichtelmännern und dem Schuhmacher in gedrängter Kürze aufzuschreiben. Hört: kurz, recht kurz, sollen wir die Geschichte erzählen! Was werden wir daher zunächst vorbringen? (Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab.) Und was gab die Veranlassung? (Die Not des Schuhmachers.) Gut, schreibt*): „1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab?“ — Was haben wir dann zu erzählen? (Wie die Begebenheit verlief.) Ganz recht, nur würde uns dies etwas zu weit führen; wir wollen ja nicht den ganzen Verlauf erzählen, sondern möglichst kurz berichten — daher müssen wir jetzt etwas mehr vorwärts trachten.**) Dem Schuhmacher, so hörten wir, ging es schlecht. Half ihm nun jemand? (Die Wichtelmänner.) Wie halfen sie ihm? (Sie fertigten für ihn die Schuhe.) Wie werden wir daher weiterfahren? (Wie die Wichtelmänner

*) Die Disposition wird nur von der IV. und V. Klasse geschrieben; es liegt aber nichts daran, wenn man auch die III. Klasse schon mitschreiben läßt, vorausgesetzt, daß dies nicht zulange aufhält.

**) d. h. wir dürfen nicht pragmatisch, sondern müssen chronologisch disponieren.

dem Schuhmacher halfen?) Schreibt: „2. Wie die Wichtelmänner dem Schuhmacher halfen?“ Ging dies nun ewig so fort? (Nein, sie blieben später aus.) Warum blieben sie aus? (Weil man sie belauschte.) Was für eine Frage werden wir daher jetzt stellen? (Warum die Wichtelmänner schließlich ausblieben?) Recht; schreibt: „3. Warum sie schließlich ausblieben?“ — Jetzt möchten wir aber wohl noch wissen, wie es fortan dem Meister erging: ging er zu grunde? (Nein, er hatte Glück, solange er lebte.) Mit welcher Frage werden wir daher schließen? (Wie es dem Meister fortan erging?) Schreibt: „4. Wie es dem Meister fortan erging?“

Die gefundene Disposition lautet hiemit:

Disposition.

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab?
2. Wie die Wichtelmänner dem Schuhmacher halfen?
3. Warum sie schließlich ausblieben?
4. Wie es dem Meister fortan erging?

Diese Disposition müssen wir nun ausführen. Wie lautet die erste Frage, die wir zu beantworten haben? (Was die Veranlassung zum nachfolgendem gab.) Und was gab die Veranlassung? (Ein Schuhmacher war in Not geraten.) War er selbst daran schuld? (Nein, es geschah ohne sein Verschulden.) Wie müssen wir also sagen? (Ein Schuhmacher war ohne sein Verschulden in Not geraten.) Gut! N schreibt vor — schreibt: „Es war einmal ein Schuhmacher; der geriet ohne sein Verschulden in Not.“ — O weh, ich sehe zwei Schreibfehler; wer noch? R: Er hat Not mit h geschrieben! M: Er hat Verschulden klein geschrieben! — Recht! Warum darf man Not nicht mit th schreiben? Warum muß man Verschulden groß schreiben? rc. rc. Wie lautet nun die zweite Frage? (Wie ihm die Wichtelmänner halfen.) Und wie halfen sie ihm? (Sie kamen nachts und vollendeten alle Arbeiten, die er hergerichtet hatte.) u. s. w.

Auf solche Weise wird also jeder Satz aus den Schülern herausgelockt, dabei auf Orthographie, Grammatik und Interpunktion in kürze Rücksicht genommen. So wird folgende Ausführung entstehen:

Ausführung.

(1.) Es war einmal ein Schuhmacher; der geriet ohne sein Verschulden in Not. (2.) Da halfen ihm die Wichtelmänner: sie kamen jede Nacht in seine Werkstätte und vollendeten alle Arbeiten, die er hergerichtet hatte. (3.) Als aber der Meister sie belauschte und die Frau das Geheimnis verriet, blieben sie aus; (4.) doch ging es dem Schuster auch fortan gut, und er hatte Glück, solange er lebte.

II. Didaktisch-methodische Behandlung fertiger Musterstücke.

Thema: Die Zwerge.

I. Anknüpfung und Herleitung des Themas aus den gegebenen Verhältnissen. Hier liegen die mannigfaltigsten Anknüpfungen nahe, z. B.: eine Zwergsage aus dem Lesebuche, ein Märchen, in dem Zwerge vorkommen, die Siegfriedssage rc.; der Geschichtsunterricht führt uns auf die Sage vom Kaiser Karl im Untersberg, von Barbarossa im Kyffhäuser rc.; im Geographieunterricht ist vom Untersberg, Kyffhäuser, Riesengebirge (Rübezahl) die Rede gewesen u. s. w.; vielleicht bietet der Ort selbst, seine Nachbarschaft, seine weitere Umgebung einen passenden Anknüpfungspunkt — das wäre noch besser; oder man schafft sich eine Veranlassung, wie z. B. im nachfolgenden geschehen soll.

Lehrer: Hier habe ich ein Buch, in welchem schöne*) Sagen und Märchen stehen, sowie interessante*) Abbildungen sich finden. Heute sah ich's zufällig in meiner Bibliothek, und da dachte ich mir, ich müsse es euch doch auch einmal zeigen. Das wird euch interessieren. Sieh einmal her: Was für kleine Leute sind hier abgebildet? Schüler: Das sind Zwerge. Lehrer: Wie groß werden denn die Zwerge? Schüler: Sie werden nicht groß. Lehrer: Sie werden höchstens so groß, wie etwa vierjährige Kinder, manchmal aber nicht größer, wie ein Daumen. Wie nennt man sie dann? Schüler: Däumlinge. Lehrer: Recht! Wie steht es nun: wollt ihr heute einmal näheres über die Zwerge hören? Schüler: Ja, ja! Lehrer: Aber ich fürchte, ihr werdet nicht aufmerken! Schüler: Ja, wir merken schon auf! Lehrer: Nun gut, so will ich euch einen Aufsatz vorlesen, in welchem das Wichtigste und Interessanteste über die Zwerge kurz zusammengefaßt ist — diese Ausführungen dürft ihr mir dann nacherzählen.

II. Vortrag des Musterstückes. (1.) Die Zwerge sind der Sage nach kleine Männlein mit langem weißen Barte, die in Höhlen und Bergschluchten hausen. (2.) Ihnen gehört das Innere der Berge. Sie häufen hier ungeheure Schätze an und sind auch geschickte Schmiede, welche Waffen und Kostbarkeiten aller Art fertigen. Daneben lieben sie Musik, Gesang und Tanz und können sich durch Tarnkappen unsichtbar machen. (3.) Gegen die Menschen sind sie im allgemeinen nicht wohlwollend: sie necken dieselben und spielen ihnen manchen Schabernack. Manchmal aber führen sie Leute, die an ihren Bergschluchten vorüberkommen, in das Innere, zeigen ihnen ihre unterirdischen Paläste und Schätze, zeigen ihnen die verzaubert schlafenden Kaiser und ihren Hofstaat

---

*) Durch solche Wörter und andere rhetorische Kunstgriffe muß man unvermerkt die Aufmerksamkeit der Schüler wachrufen, so daß sie begierig werden zu hören, was nun kommt. Näheres über die Mittel, Aufmerksamkeit und Interesse zu erregen, findet man in meinem „System der Stilistik" S. 208 fg. Die Kenntnis dieser Mittel ist für jeden Lehrer von größter Wichtigkeit.

und beschenken sie zum Abschiede. (4.) Früher sollen sie ganz Deutschland bewohnt haben; jetzt kennt man sie nur noch aus Sagen und Märchen. —

III. Besprechung des Musterstückes. Nun will ich sehen, ob ihr dies alles verstanden habt! Unsere Beschreibung beginnt mit den Worten: „Die Zwerge sind der Sage nach kleine Männlein mit langem weißen Barte, die in Höhlen und Bergschluchten hausen." Was heißt „der Sage nach?" (So werden sie in Sagen und Märchen geschildert.) Wie denkt ihr euch eine Höhle? (Hohler Raum unter der Erde oder in einem Berge, einem Keller ähnlich.) Was sind Bergschluchten? (Nahe bei einander stehende hohe Felswände, die immer enger werden und nicht selten den Eingang zu Berghöhlen bilden.) Was heißt die Zwerge hausen hier? (Sie wohnen hier, halten sich hier auf.) Jetzt wollen wir sehen, was sie da treiben! „Ihnen gehört, so geht es weiter, das Innere der Berge. Sie häufen hier ungeheure Schätze an und sind auch geschickte Schmiede, welche Waffen und Kostbarkeiten aller Art fertigen." Wer kann mir sagen, was es im Innern der Berge gibt? (Erz, Edelsteine.) Was für Schätze häufen sie also an? (Gold, Silber, edle Gesteine.) Was thun sie noch? (Sie schmieden auch Waffen und Kostbarkeiten.) Was für Waffen schmieden sie z. B.? Sieh hier in mein Buch — was schmiedet dieser Zwerg? (Ein Schwert.) Was für Waffen siehst du hier? (Lanzen, Schilde &c.) Was für Kostbarkeiten sind hier abgebildet? (Goldene Ketten, Kronen, Geschmeide &c.) Und was siehst du hier? (Zwerge, die einen Tanz aufführen.) Siehe, darum heißt es auch weiter: „Daneben lieben sie Musik, Gesang und Tanz und können sich durch Tarnkappen unsichtbar machen." Was ist eine Tarnkappe? (Gewöhnlich ein langer Mantel, manchmal auch bloß eine Kopfbedeckung. Sie macht unsichtbar und verleiht die Stärke von 12 Männern.) Wie verhalten sich die Zwerge nun gegen die Menschen? Hört: „Gegen die Menschen sind sie im allgemeinen nicht wohlwollend: sie necken dieselben und spielen ihnen manchen Schabernack." Was heißt sie necken dieselben? (Sie reizen sie zum Unwillen durch kleine ärgerliche Späſſe, halten sie zum Besten, foppen sie.) Und was mag ein Schabernack sein? (Eine ärgerliche boshafte Handlung, ein mutwilliger Streich, eine Handlung, durch die jemand zum Gespötte anderer Leute in eine unangenehme Lage kommt.) So necken sie z. B. die Leute, die durch den Wald gehen, durch lauten Zuruf, oder wiederholen als Echo alles, was die Leute sagen. Wollt ihr aber auch ein Beispiel von einem Schabernack der Zwerge, so hört: Eine Anzahl Zwerge ging einmal zu einer Hochzeit; ein Mann aber, der zugehört hatte, wie sie es unter einander ausmachten, bat sie, ihn mitzunehmen. Da setzten sie ihm eine Tarnkappe auf und sagten zu ihm, er dürfe essen und trinken, was er wolle, aber nicht das geringste einstecken. Bald saßen sie unsichtbar mitten unter den Hochzeitsgästen und ließen sich das Mahl trefflich schmecken. Der Mann aber nahm es nicht so genau und steckte für seine Frau etwas ein! O weh — in diesem Augenblicke schwand ihm die Tarnkappe vom Kopfe und allen Gästen

sichtbar saß er nun mit zerlumptem Rocke an der festlichen Tafel. Umsonst erzählte er, daß ihn die Zwerge eingeladen hätten; niemand glaubte es ihm — denn nirgends war von Zwergen etwas zu sehen. Und so bekam der Mann zum Schlusse viele Prügel und wurde unter allgemeinem Gelächter auf die Straße gesetzt.*) So spielten die Zwerge diesem Manne einen gar schlimmen Schabernack! „Manchmal aber, fährt unsere Beschreibung fort, führen sie Leute, die an ihren Bergschluchten vorüberkommen, in das Innere, zeigen ihnen ihre unterirdischen Paläste und Schätze, zeigen ihnen die verzaubert schlafenden Kaiser und ihren Hofstaat und beschenken sie zum Abschied." Manchmal benehmen sich demnach, wie ihr hört, die Zwerge auch wohlwollend gegen die Menschen: sie führen sie in das Innere ihrer Berge und was zeigen sie ihnen dort? (Paläste, Schätze, Kaiser.) Seht, die Sage erzählt, daß es in den Bergen feenhaft eingerichtete Paläste, Kirchen und Klöster gibt, die von Zwergen und verzauberten Fürsten, Mönchen ꝛc. bewohnt werden; und was siehst du hier auf dieser Abbildung. (Einen Kaiser, dem der Bart durch den Tisch wächst.) Und hier? (Ritter und Reisige — sein Gefolge, seinen Hofstaat.) Wer ist dieser Kaiser? (Barbarossa.) Nein! (Karl der Große.) Wo soll dieser verzaubert schlafen? (Im Untersberg.) Wo Barbarossa? (Im Kyffhäuser.)**) Das alles zeigen die Zwerge den Leuten. Wenn sie dieselben alsdann wieder entlassen, geben sie ihnen etwas zum Andenken mit oder erlauben ihnen, irgend etwas scheinbar Wertloses mitzunehmen. Meist achten dies die Leute nicht und werfen es ganz oder teilweise unterwegs wieder weg — wer es aber aus dem Berge herausbringt, hat lauteres Gold. Trotz alldem ist den Zwergen nicht zu trauen und so ein Besuch ihrer Berghöhlen ist manchem schon übel bekommen. Sind die Leute nämlich wieder im Freien, so stellt es sich nicht selten heraus, daß sie viele, oft hundert Jahre im Berge waren, während sie glaubten, nur eine oder wenige Stunden darin zugebracht zu haben. Darüber sind dann die Unglücklichen meist so entsetzt, daß sie noch an demselben Tage sterben. Ich meine, etwas Ähnliches hätten wir schon einmal behandelt; wer weiß noch, wie der Titel jener Erzählung hieß? (Der verschollene Mönch!) Recht; seht, das war eine ganz ähnliche Geschichte! Die Zwerge aber locken die Menschen manchmal auch in ihre Höhlen, um sie nicht wieder herauszulassen, und so erzählt dann die Sage: der und der ging auf den Berg und kam nicht wieder; man hat nie mehr von ihm etwas gehört. Ihr braucht euch aber deshalb nicht vor ihnen zu fürchten — denn ihr werdet nie einem Zwerge begegnen. Es gibt zwar kleine, im Wachstum zurückgebliebene Menschen, die man auch Zwerge nennt; aber die Zwerge, von denen wir heute reden, existieren nur in Sagen und Märchen und allenfalls in der Phantasie abergläu-

*) An ungeteilten Schulen könnte man diese Erzählung benützen, um mit demselben Gegenstand zugleich auch die untere Abteilung zu beschäftigen.

**) Würden wir dies etwas näher ausführen, so hätten wir sofort wieder den Stoff zu einer schönen Vergleichung. Wie dieselbe aber etwa zu gestalten wäre, kann man unten bei den Vergleichungen sehen.

bischer Leute. Von wirklichen Zwergen hat man nie etwas gehört; was von ihnen erzählt wird, ist sagen- und märchenhaft. So sollen sie früher ganz Deutschland bewohnt haben; vor den jetzigen Bewohnern aber sollen sie sich in die Höhlen und Berge zurückgezogen haben. Was sie vertrieb, war das Christentum, das Ausreuten der Wälder, das Vordringen des Ackerbaus und damit der Kultur — jetzt hört man gar nichts mehr von ihnen. Darum schließt auch unsere Beschreibung mit den Worten: „Früher sollen sie ganz Deutschland bewohnt haben; jetzt kennt man sie nur noch aus Sagen und Märchen." (Frei; größtenteils nach Grimm's deutscher Mythologie.)

Nun wollen wir die Disposition zu unserer Beschreibung entwerfen! Was haben wir zunächst zu thun? (Wir haben uns zunächst unsere Aufgabe zu klären.)

IV. Klärung der Aufgabe. Wie müssen wir uns, um uns über unsere Aufgabe klar zu werden, fragen? (Was ist unsere Aufgabe, was sollen wir thun?) Und was ist hier unsere Aufgabe? (Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste und Interessanteste über die Zwerge aufzuschreiben.)

V. Entwurf der Disposition. Wie findest du nun die Disposition? (Ich muß mich fragen: „Was muß ich demnach zunächst vorbringen?") Recht, und was wirst du zunächst vorbringen? (Was die Zwerge seien.) Die Antwort wird kurz; füge gleich eine weitere Frage daran! (Und wo sie hausen.) So schreibt: Thema: Die Zwerge. A. Disposition. 1. Was die Zwerge seien und wo sie hausen? — Wie frägst du nun weiter? (Was über die Zwerge hierauf zu sagen sei.) Gut; und was ist hierauf zu sagen? (Was über ihr Thun und Treiben zu berichten sei.) Schreibt weiter: 2. Was über ihr Thun und Treiben zu berichten sei? — Wie findest du den nächsten Punkt? (Ich frage, was weiterhin über sie zu berichten sei.) Und was ist weiterhin über sie zu berichten? (Wie sie sich gegen die Menschen verhalten.) Gewiß; notiert euch: 3. Wie sie sich gegen die Menschen verhalten. — Wirst du jetzt noch etwas vorbringen? (Was etwa sonst noch über sie zu bemerken sei.) Gut; wir wollen uns auch dies notieren, falls uns etwa noch etwas erwähnenswert erscheint. In unserem Musterstücke kommt thatsächlich noch etwas vor; was? (Daß sie jetzt nur noch in Sagen und Märchen existieren.) Ganz richtig; also schreibt: 4. Was etwa sonst noch über sie zu sagen sei?

So haben wir folgende Disposition gefunden:

Disposition.

1. Was die Zwerge seien und wo sie hausen?
2. Was über ihr Thun und Treiben zu berichten sei?
3. Wie sie sich gegen die Menschen verhalten?
4. Was etwa sonst noch über sie zu sagen sei?

Diese Disposition könnte nun allerdings auch etwas anders aussehen; im vorliegenden Falle aber muß sie, von der Stilisierung abgesehen, gerade so aussehen, weil sie sonst zum Musterstück nicht mehr passen würde, bezw. weil sich sonst das Musterstück nicht durch schrittweise Beantwortung der aufgestellten Dispositionsfragen reproduzieren ließe. Auf diesen Punkt muß man daher acht haben, wenn man von fertigen Musterstücken ausgeht.

VI. Nochmalige Vorlesung des Musterstückes. Jetzt liest man den Schülern das Musterstück noch einmal im Zusammenhange vor und fordert sie auf, ihre Disposition mitzulesen, damit sie sehen, wie die einzelnen Dispositionsfragen zu beantworten sind. Ist das Musterstück etwas schwieriger, so kann man diese Vorlesung auch wiederholen.

VII. Ausführung. Auf grund dieser Vorführung müssen die Schüler alsdann die Ausführung selbständig als „freie Reproduktion" fertigen (VI. oder VII. Klasse; obere Abteilung ungeteilter Volksschulen); oder man entwickelt den Aufsatz unter direkter Anleitung, Führung und Überwachung mit den Schülern (V. Klasse; untere Abteilung ungeteilter Volksschulen).

Alle Musterstücke lassen sich mithin, vorausgesetzt, daß sie nicht allzuschwer erscheinen, in jeder Klasse, wo die betreffende Stilgattung überhaupt kultiviert wird, verwenden; nur die methodische Behandlung ist in den verschiedenen Klassen verschieden.

III. Beispiel für die Komposition einer Vergleichung.

Thema: **Die Zwerge und die Wichtelmänner.**

Die beiden eben besprochenen Gegenstände liefern uns gleichsam von selbst das Material zu einer Vergleichung; daher wollen wir die Komposition vergleichender Darstellungen sogleich an diesem Stoffe veranschaulichen.

Anknüpfung und Herleitung des Themas aus den gegebenen Verhältnissen. Man knüpft an irgend einen der in beiden vorhergehenden Beschreibung entwickelten Ausgangspunkte an und bespricht mit den Schülern zuerst die Zwerge, dann die Wichtelmänner, indem man den ganzen Stoff durch Fragen aus ihnen herauslockt und Ergänzungen einstreut, wo die Antworten ungenügend ausfallen. Zum Schlusse wird man alsdann sagen: Die Schüler hätten gesehen, daß Zwerge und Wichtelmänner in manchen Beziehungen einander ähnlich, in anderen aber wieder verschieden seien; um uns daher diese Ähnlichkeiten und Unterschiede klar zum Bewußtsein zu bringen, sollen Zwerge und Wichtelmänner heute mit einander verglichen werden.

I. Klärung der Aufgabe. Lehrer: Was haben wir nun vor allem zu thun? (Wir müssen uns unsere Aufgabe klären.) Wie macht man dies? (Man frägt sich: was ist denn unsere Aufgabe? was sollen wir thun?) Nun, was ist unsere Aufgabe? (Wir sollen uns, stetig fortschreitend, in kürze aufschreiben, inwieferne Zwerge und Wichtelmänner einander ähnlich und zugleich von einander verschieden sind.)

II. Entwurf der Disposition. Es handelt sich also hier um eine Vergleichung. Wie findet man nun am einfachsten und schnellsten die Disposition zu derartigen Darstellungen? (Man disponiert wie wenn man beide Gegenstände zugleich beschreiben sollte.) Ja, du sollst aber nicht beschreiben, sondern vergleichen! (Das werde ich bei der Ausführung der Disposition thun.) Gut. Was ist also deine Aufgabe? (Zwerge und Wichtelmänner mit einander zu vergleichen.) Welche Frage stellst du daher zuerst? (Was beide seien.) Recht; schreibt: Thema: Die Zwerge und die Wichtelmänner. A. Disposition. 1. Was die Zwerge und die Wichtelmänner seien? — Wie findest du den zweiten Punkt? (Ich frage mich, was hierauf vorzubringen sei.) Und was ist hierauf vorzubringen? (Wie sie aussehen.) Man schreibe: 2. Wie sie aussehen? — Wie wird der dritte Punkt gefunden? (Ich frage mich, was ich sodann wissen möchte.) Gut, du stellst dich jetzt auf den Standpunkt des Lesers — so ist es auch recht; aber was möchtest du nun wissen, wenn du gehört hast, wie sie aussehen? (Was über ihr Thun und Treiben zu berichten sei.) Recht; notiert euch: 3. Was über ihr Thun und Treiben zu berichten sei? — Bist du nun fertig? (Nein, ich frage mich, was ich etwa noch über sie wissen möchte.) Gut, und was wäre dies? (Wie sie sich gegen die Menschen verhalten.) Diese Frage ist am platze, wenn du hievon nicht bereits in Punkt 3 sprichst; schreibt daher weiter: 4. Wie sie sich gegen die Menschen verhalten? — Was müssen wir jetzt thun, um zu sehen, ob wir unseren Stoff erschöpft haben? (Wir müssen fragen, ob vielleicht sonst noch etwas über die Zwerge und Wichtelmänner zu berichten sei.) Sehr gut: und was wäre etwa sonst noch über sie zu berichten? (Wo sie hausen?) Recht auch davon könnten wir sprechen doch paßt dies sicher nicht ans Ende, das ist etwas so allgemeines, daß wir hievon gleich am Anfang reden müßten. Was könnte man aber hier ganz passend zum Schlusse vorbringen. (Wodurch sie aus einer Gegend vertrieben werden.) Brav, das wird auch den Eindruck einer endenden Entwicklung machen; denn wenn wir berichten, daß sie durch dies und jenes aus dem Lande vertrieben werden, dann wird jedermann fühlen, daß die Darstellung nun zu Ende gehe, und man wird sich eine weitere Fortsetzung nicht erwarten. Schreibt mithin weiter: 5. Wodurch sie aus einer Gegend vertrieben werden? —

Unsere Disposition hat demnach folgenden Wortlaut:

Disposition

1. Was die Zwerge und Wichtelmänner seien?
2. Wie sie aussehen?
3. Was über ihr Thun und Treiben zu berichten sei?
4. Wie sie sich gegen die Menschen verhalten?
5. Wodurch sie aus einer Gegend vertrieben werden?

III. Ausführung. Lehrer: Wie fertigt man nun die Ausführung? (Man beantwortet Schritt für Schritt die Dispositionsfragen.) Was muß man dabei hervorheben? (Die Ähnlichkeiten und die Verschiedenheiten.) Wie macht man dies? (Man sagt Schritt für Schritt zunächst immer inwieferne beide Gegenstände ähnlich sind, setzt dann einen Doppelpunkt und bespricht hierauf die Verschiedenheiten — oder man führt jeden Dispositionspunkt in der Weise aus, daß man immer zuerst den ersten Gegenstand, dann den zweiten kurz bespricht.) Von wem mußt du also in deiner Vergleichung hier immer zuerst reden? (Von den Zwergen.) Warum nicht von den Wichtelmännern? (Weil das Thema lautet: die Zwerge und die Wichtelmänner und nicht umgekehrt.) Und wie mußt du nun die Vergleichung durchführen? (So, wie eben gesagt.)

Daraus und aus dem nachfolgenden wird nun der Lehrer ersehen, wie man die Disposition zu einer Schulvergleichung ausführt; aber er dürfte in dieser Weise nicht mit den Schülern verhandeln: das wäre nämlich nichts anderes, als für die Schüler völlig nutzlose theoretische Belehrung, und würde man sie nun mit dieser Anleitung sich selbst überlassen, so würden sie sich trotzdem nicht zu helfen wissen. Bei den ersten Vergleichungen muß man daher wieder das direkt anleitende Lehrverfahren anwenden und mithin mit den Schülern also verhandeln: Wir wollen jetzt unsere Disposition ausführen! Wie lautet unser erster Punkt? (Was die Zwerge und die Wichtelmänner seien?) Nun, was sind denn beide? (Sagenhafte Wesen.) Wie müssen wir daher beginnen? (Beide sind sagenhafte Wesen.) Recht! Du mußt aber auch beide nennen, damit der Leser nicht erst wieder die Überschrift nachlesen muß, um zu sehen, von wem du sprichst. Also schreibt: (1.) Die Zwerge und die Wichtelmänner sind sagenhafte Wesen! Doppelpunkt! — Jetzt haben wir die Ähnlichkeit hervorgehoben, nun aber müssen wir auch sagen, wodurch sie von einander verschieden sind. Was sind denn die Zwerge? (Sagenhafte Wesen.) Ja das sind die Wichtelmänner auch — aber wo leben denn die Zwerge? (In den Bergen.) Und wo die Wichtelmänner? (In den Häusern.) Was sind also erstere? (Berggeister) und letztere (Hausgeister.) Recht; siehe, das ist der Unterschied! Wie müssen wir also weiterfahren? (Die Zwerge sind Berggeister, die Wichtelmänner Hausgeister.) Recht, so ähnlich! Aber jetzt horch einmal, unser Satz würde also lauten: Die Zwerge und die Wichtelmänner sind sagenhafte Wesen: die Zwerge sind Berggeister, die Wichtelmänner Haus-

geister — nun merkt niemand etwas? (Monotonie!) Ei freilich! Wie können wir diese nun beseitigen? (Man muß sagen: erstere sind Berggeister, letztere Hausgeister.) Brav, jetzt steckt aber noch eine kleine Monotonie in unserem Satz, die zwar nicht sehr auffällt, die wir aber auch leicht ausmerzen können. (Sind — sind.) Wie können wir nun hier helfen? (Wir müssen sagen: erstere erscheinen als 2c.) Gut, so schreibt weiter: erstere erscheinen als Berggeister, letztere als Hausgeister. Schüler M.: Berggeister und Hausgeister ist auch eine Monotonie. Lehrer: Ganz richtig — aber, lieber Freund, diese Monotonie stört nicht; sie ist eine notwendige, nicht zu umgehende Monotonie; denn hiefür gibt es keine anderen gleichbedeutenden Wörter. Wollten wir sie daher beseitigen, so müßten wir entweder sagen: erstere sind Berg-, letztere Hausgeister — das wäre aber unschön; oder wir müßten eine lange Umschreibung machen — das wäre wieder nicht am Platze: daher lassen wir den Satz jetzt, wie er ist. Wie lautet nun der zweite Dispositionspunkt? u. s. w.

In solcher Weise (vielleicht etwas kürzer zusammengefaßt) müssen also die ersten Vergleichungen gefertigt werden; dadurch bekommen nun die Schüler Vorbilder, die sie Schritt für Schritt entstehen sahen, und ihre weiteren Vergleichungen werden naturgemäß Nachbildungen dieser Vorbilder sein, die sie instinktiv so aufbauen, wie sie es beim direkt anleitenden Lehrverfahren gelernt haben. So muß man auf praktischem Wege die Schüler mit dem, was sie thun sollen, bekannt machen und nicht durch theoretische Belehrung.

Unsere Ausführung aber wird ungefähr also zu lauten haben:

Ausführung.

(1.) Die Zwerge und die Wichtelmänner sind sagenhafte Wesen: erstere erscheinen als Berggeister, letztere als Hausgeister. (2.) Beide sehen wie kleine Männlein aus: die Zwerge etwa wie vierjährige Kinder, die Wichtelmänner sind noch kleiner. (3.) Die Zwerge arbeiten in den Bergen, häufen dort Schätze an und sind auch als kunstreiche Schmiede bekannt; die Wichtelmänner dagegen halten sich in den Häusern auf und besorgen, während die Leute schlafen, mit großer Behendigkeit die Geschäfte der Werkstatt. (4.) So verhalten sich beide gegen die Menschen verschieden: die Zwerge lieben es, die Menschen zu necken und ihnen manchen Schabernack zu spielen; die Wichtelmänner hingegen unterstützen sie bei ihren Arbeiten und helfen ihnen aus der Not. (5.) Dringt aber in einer Gegend das Christentum und die Kultur vor, so wandern die Zwerge aus; ebenso verschwinden die Wichtelmänner, wenn man sie belauscht, oder das, was man zufällig gesehen, ausschwätzt.

B. Weitere Musterstücke.

1.

Historische Beschreibungen: Stoffe aus Geschichte und Sage.

Thema: Max Emanuel*)

Anknüpfung. Im Geschichtsunterrichte kam man gestern auf Max Emanuel, auf die Türkenkriege rc. zu sprechen. Oder Geschichtskalender: z. B. heute, morgen, gestern der 11. Juli; am 11. Juli 1662 Max Emanuel geboren — am 26. Februar 1726 gestorben — am 12. Sept. 1683 Wien entsetzt — am 6. Sept. 1688 Belgrad erstürmt — 2. Juli 1704 Schlacht am Schellenberge rc. rc. Oder Geographie: Wien Ofen, Belgrad, Donauwörth u. s. w. Fragen an die Schüler: Wer war Max Emanuel? Wer weiß etwas von ihm zu erzählen? Wer weiß noch etwas? Wie ging es ihm in Tirol? Wie am Schellenberge? rc. rc.

I. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste aus dem Leben Max Emanuels zu notieren.

II. Entwurf der Disposition.

Meditation.	Disposition.
Man frage sich:	Man antworte und notiere sich:
1. Was müssen wir demnach **zunächst** vorbringen?	1. Wer Max Emanuel war und wie lange er regierte?
2. Was **dann**?	2. Wie er sich gegen die Türken auszeichnete?
3. Was **hierauf**?	3. Wie es ihm dagegen im spanischen Erbfolgekriege erging?
4. Was **etwa noch**?	4. Was etwa sonst noch über ihn zu berichten sei?

Mit letzterer Frage sagen wir: Punkt 1—3 enthält jedenfalls das Wichtigste aus dem Leben Max Emanuels — unser Zweck ist, wenn wir dies ausgeführt haben, im wesentlichen erreicht. Aber wir wollen die Frage, ob vielleicht noch etwas vorzubringen sei, vorläufig offen lassen; ist das Vorstehende ausgeführt, dann können wir am besten beurteilen, ob noch etwas fehlt, oder ob dies oder jenes noch schicklicher, passender oder zweckmäßiger Weise anzufügen sei. So er-

*) Die nachfolgenden Musterstücke, wie überhaupt alle in diesem Buche vorgeführten Musterbeispiele, sollen dem Lehrer teils als Vorbilder für ähnliche Darstellungen, teils zur Auswahl für den Unterricht dienen. Für die Aufeinanderfolge waren daher methodische Gesichtspunkte nicht maßgebend.

leichtert sich der praktische Stilist häufig das Dispositionsgeschäft: er zerbricht sich nicht gleich anfangs zwecklos den Kopf, sondern spart sich auch einiges für die Revision seiner Darstellung auf.

III. Ausführung. Nun stilisiert man die indirekten Dispositionsfragen als direkte Fragen, beantwortet sie Schritt für Schritt und achtet (indem man, ehe man weiterfährt, den vorhergehenden Punkt stets nochmal überliest) auf Abwechslung, Verbindung und Entwicklung.

Meditation.	Ausführung.
Man frage sich Schritt für Schritt an der Hand der Disposition.	Man antworte und schreibe:
1. Wer war Max Emanuel und wie lange regierte er?	(1.) Max Emanuel war ein bayerischer Kurfürst, der sich durch Heldenthaten gegen die Türken großen Ruhm erwarb. Er regierte von 1679—1726.
2. Wie zeichnete er sich gegen die Türken aus?	(2.) Als die Türken 1683 Wien belagerten, eilte auch er mit Hilfstruppen herbei und half die Stadt entsetzen; 1686 zeichnete er sich vor Ofen aus, 1688 eroberte er Belgrad. Mit dem Rufe: „Bayern, mir nach!" stürmte er hier voran und war der erste, der den Wall erstieg.
3. Wie erging es ihm dagegen im spanischen Erbfolgekrieg?	(3.) Sehr unglücklich verlief dagegen für ihn der spanische Erbfolgekrieg (1701—1714). In diesem Kriege war er mit Frankreich verbündet und wurde von den Truppen des Kaisers und den Engländern 1704 zuerst am Schellenberge bei Donauwörth, dann entscheidend bei Höchstädt und Blindheim geschlagen. Infolge dessen mußte er aus dem Lande fliehen und konnte erst 1715 wieder zurückkehren.

4. Was ist etwa sonst noch über ihn zu berichten?

(4.) Durch seine Heldenthaten hat er Bayerns Ruhm vermehrt, durch Prachtliebe und Verschwendung aber dem Lande viel geschadet. König Ludwig I. hat ihm in München ein Denkmal errichtet.

Ergänzungen zur weiteren Belebung des Unterrichts. Die Türken nannten ihn den „blauen König". Er war mit dem spanischen Hofe verwandt. Deshalb ward er 1692 Statthalter der spanischen Niederlande und führte nun in Brüssel eine äußerst prunkvolle Hofhaltung, so daß man sagte: „In Brüssel geht es zu, wie im ewigen Leben." In Bayern aber, wo der Druck der Steuern schwer auf dem Volke lastete, hieß es: „Der Kurfürst brockt den Niederländern noch sein Bayern ein." — 1703 Zug nach Tirol: Tod des Grafen Arko an der Martinswand. — 1705 Aufstand der Bayern: „Lieber bayerisch sterben, als österreichisch verderben." Plinganser und Meindl. Niederlage der Oberländer Bauern in der Christnacht 1705 bei Sendling. Der sagenhafte Schmied von Kochel. 1706 die Aufständischen von den Österreichern bei Aidenbach und Wasserburg besiegt.

Thema: Georg Stephenson, der Schöpfer der Eisenbahnen.

Anknüpfung. Geschichtskalender: Am 9. Juli 1781 Stephenson zu Wylam bei Newcastle geboren — am 12. August 1848 gestorben. Am 27. September 1825 Eröffnung der ersten Eisenbahn 2c. Oder: Der Lehrer fuhr gestern (vorgestern) mit der Eisenbahn. Da habe er sich gedacht, es müßte die Kinder wohl recht interessieren, wenn er ihnen von dem Manne erzählen würde, der die erste brauchbare Lokomotive erfunden und die ersten Eisenbahnen gebaut habe. Sie könnten daraus auch ein sehr schönes Beispiel entnehmen, wie weit es sogar der Ärmste bringen könne, wenn er mit Eifer und Ausdauer für ein hohes Ziel sich begeistere, und könnten daraus ersehen, daß auch der in der niedrigsten Hütte Geborene unsterbliche Ehren erringen könne, wenn er durch eigene Kraft sich emporarbeite. Aber wer war denn der Mann, von dem er spreche? Wie hieß er? Wer hat schon etwas von ihm gehört? (Nein, James Watt war es nicht; das ist der Verbesserer der Dampfmaschine, nicht der Lokomotive.) Seit wann gibt es Eisenbahnen? Seit wann Lokomotiven? 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste aus dem Leben Stephensons aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir uns demnach Schritt für Schritt notieren, und zwar was denn zunächst? was dann? was hierauf?

Disposition.

1. Wer Georg Stephenson war?
2. Was aus seiner Jugendzeit zu erzählen sei?
3. Welche Erfolge er später erzielte?
4. Wodurch er einen Weltruf erlangte?
5. Was über sein Ende zu berichten sei?

III. Ausführung. (1.) Georg Stephenson war der Sohn eines armen englischen Maschinenheizers. (2.) Er wurde 1781 geboren, mußte sich schon in seinen Knabenjahren zuerst als Kuhhirte, dann als Hilfsheizer sein Brod selbst verdienen und lernte erst in seinem 19. Lebensjahre in einer Abendschule, die er freiwillig besuchte, lesen, schreiben und rechnen. Von Jugend auf aber zeigte er großes Interesse für Maschinen aller Art, und seine Lieblingsbeschäftigung war, sich kleine Modelle herzustellen. (3.) Durch seinen rastlosen Eifer für das Maschinenwesen gelang es ihm später, die erste brauchbare Lokomotive zu erfinden, und 1825 erbaute er die erste Eisenbahn zwischen Stockton und Darlington in Nordengland. (4.) Als er aber 1830 die Eisenbahn von Liverpool nach Manchester vollendet hatte, erlangte er einen Weltruf, und diese Bahn wurde das Muster für alle übrigen. (5.) Stephenson aber starb im Jahre 1848 als einer der berühmtesten Erfinder aller Zeiten, reich an Gütern und an Ehren. (Frei nach Thomas und anderen.)

Ergänzungen. Eiserne Schienen hatte man schon früher, namentlich in Kohlenbergwerken verwendet. Seit 1805 machte man auch Versuche, Dampfmaschinen zur Fortbewegung zu benützen; aber erst Stephenson konstruierte eine brauchbare Lokomotive und gewann mit ihr die Wette mit dem Postmeister von Darlington, der seine Maschine mit der Fahrpost überholen wollte. Bei Eröffnung der Liverpoolerbahn errang seine Lokomotive gleichfalls den Sieg über alle Mitbewerber. Die Bahn von Stockton nach Darlington war die erste für den Güter- und Personenverkehr erbaute Eisenbahn.

Thema: Die Schlacht bei Mühldorf.

Anknüpfung. Der Geschichtsunterricht. Der Geschichtskalender: 28. September. Der Geographieunterricht: Mühldorf am Inn. Ein Lesestück 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Unsere Aufgabe ist, uns stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Schlacht bei Mühldorf kurz aufzuzeichnen.

II. Entwurf der Disposition. Was möchte ich nun über die Schlacht bei Mühldorf gerne alles wissen, und zwar: was denn zunächst? was dann? was hierauf? 2c. was endlich noch?

Disposition.

1. Was die Veranlassung zu dieser Schlacht gab?
2. Wie sie begann?
3. Wie sie verlief?
4. Wie sie endete?
5. Welche Folgen sie hatte?

III. Ausführung. (1.) 1314 war Ludwig der Bayer von der Mehrheit, Friedrich der Schöne von der Minderheit der deutschen Kurfürsten zum Kaiser gewählt worden. Darüber kam es zwischen beiden zum Kampfe. Friedrich der Schöne wollte nun 1322 den Krieg mit

einem Schlage entscheiden und rückte daher mit einem großen Heere in Bayern ein. Ludwig zog ihm entgegen; auf der Ampfinger Heide bei Mühldorf trafen sie aufeinander. (2.) Es war am 28. September. Schon am frühen Morgen begannen die Österreicher die Schlacht und befanden sich bald gegen die Bayern und ihre Verbündeten im Vorteil. (3.) Aber gegen Mittag bekamen sie durch eine Schwenkung der Kaiserlichen Sonne, Wind und Staub ins Gesicht. Die Entscheidung jedoch ward dadurch herbeigeführt, daß der Burggraf von Nürnberg plötzlich aus dem Hinterhalte hervorbrach und mit seinen Reitern die Schlacht zu gunsten Ludwigs entschied. (4.) Die Österreicher wurden nun vollständig besiegt und auf der Flucht viele getötet oder gefangen genommen. (5.) Auch Friedrich der Schöne geriet in Gefangenschaft und ward auf das feste Schloß Trausnitz gebracht.

Ergänzungen. Friedrich beging den Fehler, daß er den Kampf wagte, ohne sich zuvor mit seinem Bruder Leopold zu vereinigen. Dieser war von Schwaben her im Anzuge; aber die Bayern fingen seine Sendlinge auf und die Mönche von Fürstenfeld nahmen zwei Boten die Pferde weg. Friedrich beteiligte sich in glänzender Rüstung persönlich am Kampfe; Ludwig dagegen trug einen einfachen blauen Waffenrock und hielt sich im Hintergrunde. Hervorragenden Anteil am Siege hatten der kaiserliche Feldhauptmann Graf Konrad von Schlüsselburg und der Burggraf von Nürnberg Friedrich IV. von Hohenzollern. Seifried Schweppermann dagegen, der Sieger von Gammelsdorf, war bei Mühldorf nicht anwesend. Es ist daher eine volkstümliche Sage, daß der Sieg unter seiner Führung erfochten wurde, und daß Ludwig, als am Abend Mangel an Lebensmitteln herrschte und nur eine Schüssel voll Eier vorhanden war, gesagt haben soll: „Jedem Manne ein Ei, dem frommen Schweppermann zwei!" (Nach Schlosser u. a.)

Thema: Die Femgerichte.

Anknüpfung. Geschichte: Mittelalterliche Einrichtungen, Interregnum, Reichskammergericht 2c. Geographie: Westfalen, Dortmund. Oder: Die Schüler haben den Lehrer gebeten, ihnen näheres über die Femgerichte zu erzählen — natürlich hat ihnen der Lehrer durch geheimnisvolle Andeutungen, daß er sehr interessante Dinge hierüber zu sagen wüßte, die Bitte nahegelegt u. s. w.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Femgerichte kurz zusammenzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach zunächst notieren? was dann? was hierauf? 2c.

Disposition.

1. Was die Femgerichte waren?
2. Wie das Gericht zusammengesetzt war?
3. Wann und wo die Gerichtssitzungen abgehalten wurden?
4. Wie die Verbrecher vorgeladen und verhandelt wurden?
5. Was dem geschah, der nicht erschien?
6. Was etwa sonst noch über die Femgerichte zu sagen sei?

III. Ausführung. (1.) Die Femgerichte waren mittelalterliche Gerichte, die sich namentlich während des Interregnums in Westfalen ausbildeten und sich auch über andere Teile Deutschlands verbreiteten. (2.) Der Vorsitzende des Gerichtes führte den Titel Freigraf, die übrigen Richter hießen Freischöffen oder Wissende. Sie erkannten sich an gewissen Zeichen und saßen vermummt zu Gerichte; vor dem Vorsitzenden aber lag ein Dolch und ein Strick. (3.) Die Sitzungen wurden teils bei Tage öffentlich unter freiem Himmel, teils unter dem Namen „heimliche Acht" bei Nacht in Wäldern, Höhlen, Ruinen u. dgl. abgehalten; die heimliche Acht urteilte nur über schwere todeswürdige Verbrechen. (4.) Durch Anheftung eines Schriftstückes an seiner Thüre ward der Angeklagte vorgeladen. Auf einem Kreuzwege erwarteten ihn vermummte Wissende und führten ihn zum Gerichte. Hier konnte er sich verteidigen und wurde freigesprochen, wenn sich seine Unschuld herausstellte. (5.) Erschien der Angeklagte aber nicht, so ward er verurteilt und konnte von jedem Wissenden an einem Baume aufgeknüpft oder auf andere Weise ermordet werden; der Schöffe aber legte alsdann seinen Dolch zum Leichnam. (6.) Diese Gerichte hielten sich bis ins 16. Jahrhundert und Wissende gab es noch bis in unser Zeitalter.

Ergänzung. Femgericht = Gericht, welches das Recht hat, zu verfemen, d. h. festzumachen, ins Gefängnis zu bringen, heimliches Gericht, westfälisches Gericht. Heimliche Acht = heimliches Gericht. Wissender = einer, der die Losung, an der sich die Schöffen erkennen, weiß. Jeder Wissende mußte einen feierlichen Eid ablegen, das Gerichtsgeheimnis zu bewahren. Die Femgerichte leiten ihren Ursprung bis auf Karl den Großen zurück. In Blüte aber kamen sie erst während des Interregnums 1254—1273, als Deutschland keinen Kaiser hatte und die allgemeine Unsicherheit immer mehr überhand nahm. Die Einrichtung des Gerichtes war nicht immer die gleiche; so, wie oben geschildert, hatte sich das Gericht zur Zeit seiner höchsten Blüte im 14. und 15. Jahrhundert ausgestaltet. Anfangs stiftete es viel Gutes, später aber entartete es und ward sehr gefürchtet. Einmal lud es sogar einen Kaiser (Friedrich III.) vor seinen Richterstuhl. Die Kaiser waren in der Regel selbst Wissende. Seit Errichtung des Reichskammergerichtes 1495 verschwinden diese Gerichte allmählich. 1568 ward das letzte bekannte Femgericht bei Celle abgehalten. Der Dolch, den der Wissende neben den Ermordeten legte, war mit den Buchstaben SSGG = Strick (nach anderen Stock), Stein, Gras, Grein (Gries) — der Losung der Wissenden — bezeichnet, damit man wußte, daß hier die Feme gerichtet habe. (Nach Lagai in Pierers Konversationslexikon.)

Thema: **Die Flagellanten oder Geißler.**

Anknüpfung. Geschichte Karl IV.; der schwarze Tod. Merkwürdige Bußübungen. Ein Versprechen des Lehrers 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Interessanteste über die Geißler zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich mir demnach alles aufschreiben, und zwar, was zunächst? was dann? was hierauf? 2c.

Disposition.

1. Wie die Geißlervereine entstanden?
2. Unter welchen Förmlichkeiten die Geißelungen vorgenommen wurden?
3. Welche Wirkung diese Vorführungen auf die Zuschauer hatten?

III. Ausführung. (1.) Als in den Jahren 1348–1351 der schwarze Tod zwei Dritteile der damaligen Menschheit hinwegraffte, vereinigten sich viele, um Gott durch blutige Geißelung zu versöhnen. Man nannte sie Flagellanten oder Geißler. (2.) Sie wanderten von Stadt zu Stadt, zogen unter Glockengeläute und Gesang paarweise auf einen freien Platz außerhalb der Thore und geißelten sich hier den Oberkörper blutig. Dann wurde ein Brief verlesen, den ein Engel vom Himmel gebracht haben soll; in dem Briefe stand, daß Gott beschlossen habe, die Welt zu vernichten, sich auf Bitten der Mutter Christi und der Engel aber der Menschen wieder erbarmen wolle. Hierauf kehrte man unter Gesang und Glockengeläute wieder in die Stadt zurück. (3.) Viele aber, die der Geißelung zugesehen, schlossen sich den Geißelbrüdern an. (Nach der Chronik des Jakob Twinger von Königshofen.)

Ergänzungen. Der schwarze Tod = eine furchtbare, pestartige Krankheit, die besonders von 1348—1351 in Europa wütete. In Frankreich nannte man sie blauen, in England faulen Tod, nach dem Aussehen derer, die daran starben. — Flagellanten von dem lateinischen flagella = die Geißel. Umzüge von Geißlern waren in Italien schon im 13. Jahrhundert nicht selten; auch in Frankreich und Spanien kamen sie vor. Später wurden sie von den Päpsten verboten. (Pierers Konversationslexikon.)

Thema: Die Mysterien oder geistlichen Schauspiele des Mittelalters.

Anknüpfung. Geographie: Oberbayern, Oberammergau, Passionsspiel. Geschichte: mittelalterliche Volksschauspiele, Turniere — Mysterien. Ein Lesestück ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Mysterien zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach Schritt für Schritt vorbringen: was denn zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition.

1. Was die Mysterien waren?
2. Welchen Zweck sie hatten?
3. Wo sie aufgeführt wurden?
4. Was über die Aufführung und die Darsteller zu berichten sei?
5. Seit wann sie ausgestorben sind, und welche Schauspiele als Überreste derselben erscheinen?

III. Ausführung. (1.) Die Mysterien waren eine Art geistlicher Schauspiele. (2.) Sie hatten den Zweck, hohe Kirchenfeste, wie Weihnachten, Ostern, Pfingsten durch Darstellungen aus der heiligen Geschichte zu verherrlichen. (3.) Daher wurden sie ursprünglich in den Kirchen aufgeführt, später auf öffentlichen Plätzen. Kamen Himmel, Erde und Hölle in dem Stücke vor, so hatte die Bühne drei Stockwerke. (4.) Anfangs wurde gar nichts gesprochen; später sprach man lateinisch, allmählich aber ward die deutsche Sprache üblich. Die Darsteller waren Geistliche und Chorknaben; erst im Laufe der Zeit wurden auch Laien zugelassen. (5.) Mit dem Mittelalter starben auch diese merkwürdigen Spiele aus: das Passionsspiel zu Oberammergau aber und andere religiöse Volksschauspiele in Oberbayern und Tirol erscheinen als Überreste derselben, die sich bis auf den heutigen Tag erhalten haben.

Ergänzungen. Mysterien = Geheimnisse, Schauspiele, die den Zweck haben: „die Geheimnisse der Religion dem Volke auf die angenehmste und ergreifendste Weise einzuprägen" (Brugier, Literaturgeschichte). Auch in England und in Frankreich gab es solche Schauspiele. Von den deutschen Mysterien sind uns leider nur wenige erhalten. Das älteste erhaltene, „das Spiel vom Antichrist", wurde im 12. Jahrhundert im Kloster Tegernsee gedichtet. Am bekanntesten ist das „Spiel von den zehn Jungfrauen", das 1322 zu Eisenach ausgeführt wurde. Als Landgraf Friedrich mit der gebissenen Wange, der der Aufführung anwohnte, sah, daß selbst die Fürbitten Marias für die Verdammten fruchtlos blieben, geriet er in trostlose Zweifel, die bald in völlige Verzweiflung übergingen. (Kluge, Literaturgeschichte.) — Das Passionsspiel zu Oberammergau an der oberen Ammer in Oberbayern behandelt die Leidensgeschichte Christi und wird alle 10 Jahre vom dortigen Landvolke aufgeführt. Andere religiöse Volksschauspiele werden noch heute vorgeführt in Endorf, Fischbach und andere Orten um Rosenheim, ferner in Brixlegg, Erl, Tiersee ꝛc. in Tirol.

Thema: **Die Gladiatoren im alten Rom.**

Anknüpfung. Gestern war im nahen Orte X ein Pferderennen, Schlittenrennen ꝛc.; jedes Volk hat seine nationalen Spiele — die alten Römer Gladiatoren-, Tierkämpfe ꝛc. Oder Geschichte: Römerzeit. Oder Geographie: Kapua, Ravena — hier waren im Altertum berühmte Fechterschulen u. s. w.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Gladiatoren zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was die Gladiatoren waren?
2. Wo sie ausgebildet wurden und wie sie bewaffnet waren?
3. Wie es bei einem Gladiatorenkampfe zuging?
4. Was über die Gladiatorenkämpfe der Kaiserzeit zu berichten sei?
5. Wann diese Kämpfe abgeschafft wurden?

III. Ausführung. (1.) Gladiatoren oder Fechter nannten die alten Römer jene Männer, die bei festlichen Gelegenheiten auf Leben und Tod mit einander kämpfen mußten. (2.) Sie wurden in eigenen Fechterschulen ausgebildet und waren verschiedenartig bewaffnet: die einen trugen Schwert und Schild; andere hatten ein Netz, das sie über den Gegner zu werfen suchten, und einen Dreizack, um ihn zu durchbohren; manche erschienen auch zu Pferde oder auf Streitwagen. (3.) In feierlichem Aufzuge zogen sie dann zum Amphitheater, wo alsbald der Kampf begann. Ward ein Gladiator verwundet, so konnte er das Volk um Gnade anflehen; begnadigte ihn das Volk nicht, so mußte er weiterkämpfen. Der Gefallene ward mit einem Hacken hinweggeschleppt und außen verscharrt; der Sieger aber erhielt einen Palmenzweig oder eine Geldbelohnung. (4.) In der Kaiserzeit kämpften ganze Abteilungen mit einander. (5.) Unter Konstantin wurden die Gladiatorenkämpfe verboten; doch dauerte es noch lange, bis sie ganz aufhörten.

Ergänzungen. Amphitheater = steinernes Gebäude, eirund, in der Mitte unten der Kampfplatz (Arena); von hier aus stiegen treppenförmig die Zuschauersitze auf. Berühmte Gladiatorenschulen zu Kapua und Ravena. Der Verwundete flehte das Mitleid des Volkes dadurch an, daß er den Zeigefinger emporhielt. Er galt als begnadigt, wenn das Volk die Faust mit eingezogenem Daumen erhob; streckte es aber die Hand aus, den Daumen nach unten gekehrt, so mußte er bis zum Tode weiterkämpfen. War der Kaiser zugegen, so hing die Begnadigung von ihm ab. In der Kaiserzeit wurden förmliche Land- und Seeschlachten aufgeführt. Mancher Kaiser, wie Komodus, trat selbst als Gladiator auf. (Nach Falke, Hellas und Rom, Schroot in Pierers Lexikon u. a.). — Abbildungen von Gladiatoren z. B. in den Münchener Bilderbogen.

Thema: **Die Entwicklung der Schreibfeder.**

Vorbemerkung. Um interessante Stoffe zu finden, braucht man keineswegs bis ins Altertum zurückzugreifen. Das Nächstbeste, Alltäglichste, Trivialste wird interessant, wenn wir es von einem interessanten Gesichtspunkte aus betrachten. So ist z. B. die Schreibfeder an sich etwas sehr triviales; jeder Schüler kennt das Ding, keiner wird sich besonders dafür animieren, wenn er es beschreiben soll. So eine Beschreibung, wie sie sich z. B. in L. Rudolphs Handbuch (7. Aufl. I. S. 151) findet, liest sich auch höchst langweilig. Wer die Schreibfeder kennt, den kann eine solche Beschreibung nicht mehr interessieren, wer sie nicht kennen sollte, wird aus ihr erst recht nicht klug, weil eine Beschreibung nie die Anschauung ersetzen kann. Und dennoch läßt sich auch aus solchen trivialen Stoffen etwas machen, wenn man sie als Abhandlungen behandelt oder sie von einer Seite her bespricht, die dem Schüler so viel wie völlig neu ist. So langweilig es daher z. B. ist, die Schreibfeder zu beschreiben, so wird es die Schüler und andere Leute, die hievon nie etwas gehört haben, gleichwohl sehr interessieren, zu hören, wie sich die Schreibfeder allmählich entwickelt hat. Aufklärung über solche Dinge aber findet man in jedem größeren Konversationslexikon.

Anknüpfung. Bei derartigen Darstellungen knüpft man gewöhnlich an das unmittelbar Gegebene an. Man nimmt also hier eine Stahlfeder und sagt: Da habe ich ein merkwürdiges Ding — wer kennt es? Was thut man damit? Gibt es noch andere Federn? Seit wann schreibt man mit Stahlfedern? Wer hat sie erfunden? rc. Nachdem man so den Schülern den Beweis geliefert, daß ihr Wissen noch ein lückenhaftes sei, zugleich aber auch ihre Neugierde und ihren Wissenstrieb geweckt hat, fährt man etwa weiter: Wie ihr seht, ist euch das Ding, das euch anfangs so bekannt vorkam, doch noch ziemlich unbekannt. Darum habe ich mir gedacht, es wäre für euch doch recht interessant, einmal die Geschichte der Schreibfeder in einem Aufsatze zu behandeln und habe daher für heute das Thema gewählt: Die Entwicklung der Schreibfeder.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Entwicklung der Schreibfeder zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich mir demnach zunächst aufschreiben? was dann? was hierauf? rc.

Disposition.

1. Womit man im Altertume schrieb?
2. Seit wann die Kielfedern aufkamen?
3. Wer die Stahlfeder erfand, und wie es ihm erging?
4. Durch wen die Stahlfedern später in den Handel kamen?

III. Ausführung. (1.) Im Altertum schrieb man mit einem feinen Rohre. (2.) Seit dem 7. Jahrhundert aber benützte man zum Schreiben Gänsekiele; die ersten Stahlfedern dagegen wurden im 16. Jahrhundert in Nürnberg gefertigt, gerieten jedoch wieder in Vergessenheit, und so blieb bis in unsere Zeit der Gänsekiel in Gebrauch. (3.) Am Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts aber kam ein Schreiblehrer in Königsberg Namens Bürger auf die Idee, aus Gänsekielen Federn herzustellen, welche die Form unserer jetzigen Stahlfedern hatten. Später versuchte er auch, solche Federn aus Metall zu fertigen, allein der Versuch mißlang, der Erfinder wurde öffentlich als überspannter Mensch verspottet und starb in Not und Elend. (4.) Die Engländer aber griffen seine Erfindung wieder auf und brachten die Stahlfedern, die aus dünnem Stahlblech hergestellt werden, mit großem Gewinne in den Handel. (Frei nach Pierers Konversationslexikon.)

Thema: Der Nibelungenhort.

Anknüpfung. Der Lehrer kam kürzlich auf den Nibelungenhort zu sprechen und hat den Schülern versprochen, ihnen Näheres über denselben zu erzählen. Oder Geographie: Der Rhein führt bekanntlich Goldsand mit sich, den man mit dem versenkten Hort in Verbindung gebracht hat. Oder: Ein Lesestück, das von Siegfried handelt u. s. w.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Interessanteste über den Nibelungenhort aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach Schritt für Schritt alles vorbringen, und zwar: was zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition.

1. Was der Nibelungenhort war, und wem er ursprünglich gehörte?
2. Wo er aufbewahrt wurde, und woraus er bestand?
3. Was für eine Bewandtnis es aber mit ihm hatte?
4. Was man daher schließlich mit ihm that?

III. Ausführung. (1.) Der Nibelungenhort war ein unermeßlicher Schatz, der den beiden Zwergkönigen Schilbung und Nibelung gehörte. (2.) Er wurde in einem hohlen Berge aufbewahrt und bestand aus Gold und Edelsteinen aller Art; sein wertvollster Bestandteil aber war die Wünschelrute, welche bewirkte, daß der Schatz um nichts weniger wurde, so viel man auch wegnahm. (3.) Doch hatte es mit diesem Horte eine seltsame Bewandtnis: es lag ein Fluch auf ihm, und er brachte jedem, der ihn besaß, frühen Tod. (4.) Als man daher sah, daß das Gold nur Unheil stifte, versenkte man es in der Nähe von Worms in den Rhein und seitdem hat niemand mehr vom Nibelungenhorte etwas gesehen. (Frei nach dem Nibelungenliede.)

Ergänzungen. Vorstehendes wird uns im Nibelungenliede erzählt. Der Inhalt dieses mittelhochdeutschen Gedichtes ist kurz folgender: Siegfried, ein Königssohn von Xanten am Niederrhein, Besitzer des Nibelungenhortes, kommt nach Worms, heiratet Kriemhilde, die Schwester des Burgunderkönigs Gunther. Kriemhilde aber gerät mit Brunhilde, Gunthers Gemahlin, in Streit, und letztere läßt Siegfried durch ihren Dienstmann Hagen auf der Jagd ermorden. Nun heiratet Kriemhilde den Hunnenkönig Etzel, lädt die Burgunder zu einem Besuche ein und läßt sie alle erschlagen. Dem Hagen schlägt sie selber das Haupt ab, weil er ihr nicht sagen will, wohin er den Hort versenkt habe; dafür wird auch sie von Hildebrand, dem Waffenmeister Dietrichs von Bern, getötet. — Über den Hort war ein Fluch ausgesprochen, daß er jedem Besitzer den Tod bringen soll. Der Hort ruft daher überall Zwist, Mord und Todschlag hervor: Die ersten Besitzer werden von Siegfried, dieser von den Burgundern, letztere von den Hunnen erschlagen. Schon zuvor aber hatten die Burgunder den Hort, um ihn aus der Welt zu schaffen, durch Hagen in den Rhein versenken lassen — unheimliche Gegenstände versenkt man in tiefes Wasser oder wirft sie in Schluchten und Abgründe. (Vergl. hiezu die Ergänzungen zur Erzählung: Wie Siegfried den Nibelungenhort gewann!)

Der Anfang des Nibelungenliedes lautet!

Uns ist in alten maeren (Sagen) wunders (Wunderbares) vil geseit (gesagt, erzählt)
von heleden (Helden) lobebaeren (löblichen), von grôzer (großer) arebeit (Mühsal);
von freude unt hôchgezîten (Festen), von weinen unde klagen,
von küener (kühner) recken (Helden) strîten (Kämpfen) müget (könnt) ir (ihr) nu (nun) wunder hoeren sagen (vernehmen).

Thema: Die Elfen.

Anknüpfung. Der Lehrer hat kürzlich mit den Schülern Göthes „Erlkönig" gelesen. Von wem war da die Rede? Was sind die Elfen? ꝛc. Das soll nun zu einer Beschreibung verarbeitet werden, damit es die Schüler nicht wieder vergessen. Oder: In der Nähe des Ortes ist eine sumpfige Waldwiese, auf der man nachts öfters Irrlichter tanzen sieht. Erst gestern nachts, als der Lehrer vorbeiging, hat er die Erscheinung wieder beobachtet. Was sind Irrlichter? ꝛc. Wofür hat man sie früher öfters gehalten? (Für Elfen.) Was sind Elfen? Wer kann von ihnen etwas erzählen? ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Elfen zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was möchten wir über sie zunächst wissen? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition.

1. Was die Elfen seien, und wo man sie treffe?
2. Wie sie aussehen?
3. Was über ihr Thun und Treiben zu sagen sei?
4. Wie sie sich gegen die Menschen verhalten?
5. Was etwa sonst noch von ihnen zu erzählen sei?

III. Ausführung. (1.) Die Elfen, eine Art Luftgeister, zeigen sich manchmal in mondhellen Nächten auf grünen Waldwiesen. (2.) Sie sind reizende schlanke Gestalten und tragen luftige glänzende Gewänder mit langer Schleppe. (3.) Ihre Lieblingsbeschäftigung ist der Reigentanz. Sie bilden einen Kreis, reichen sich gegenseitig die Hände und schweben so über die Blumen dahin. Auf der Stelle aber, wo sie nachts getanzt haben, ist morgens kein Tau, und das Gras wächst hier üppiger als anderswo. Außerdem verstehen sie es, schöne, golddurchwirkte Gewänder zu weben, die sie im Mondenscheine bleichen. (4.) Manchmal laden sie einen Menschen ein, mit ihnen zu tanzen; weigert er sich, so versetzen sie ihm einen Schlag, der Krankheit und Tod bringt. Oberon, der Elfenkönig, aber soll ungetaufte Kinder rauben. (5.) Die Entstehung des Elfenglaubens ist noch nicht völlig aufgeklärt; vermutlich gab der Tanz der Irrlichter den ersten Anlaß hiezu. (Nach der Volkssage und Grimms Mythologie.)

Thema: Das wütende Heer.

Anknüpfung. Der Ort: Eine Ortssage, die auf das Thema Bezug hat. Oder die Zeit: Die Zwölfnächte (Zeit zwischen Weihnachten und heilige Dreikönige). Oder Geschichte: Die Götter der alten Deutschen, Wodan — wilder Jäger. Oder: Der Lehrer hat beschlossen, den Schülern heute etwas besonders Interessantes zu erzählen ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Interessanteste über das wütende Heer zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was möchte ich über das wütende Heer gerne alles wissen: was denn zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition.

1. Was das wütende Heer sei?
2. Wer der Führer desselben sei?
3. Wer ihm folge?
4. Unter welchen Erscheinungen das Heer vorüberziehe?
5. Wie es solchen ergehe, die freveln?

III. Ausführung. (1.) Das wütende Heer ist ein nächtlicher Spuk, der früher um die Weihnachtszeit die Luft durchzogen haben soll. (2.) Führer desselben ist Wodan, der wilde Jäger, der auf einem weißen dreibeinigen Pferde reitet und einen breitkrämpigen Schlapphut trägt. (3.) Ihm folgen die übrigen wilden Jäger auf schwarzen, nicht selten kopflosen Rossen, mit Jagdhorn und Hetzpeitsche; manchem von ihnen steht das Gesicht im Nacken. Hinter ihnen aber saust der Troß von unheimlichen Männern, Frauen und Kindern, Hunden und Nachtvögeln. (4.) Wenn das wütende Heer heranstürmt, tobt der Sturm, die Erde zittert, Tannen stürzen krachend zusammen. Berge erbeben, Felsen bersten — Hundegebell, Peitschenknall und wilder Jagdruf durchtönt die Luft. Unaufhaltsam geht es vorwärts, so daß die Hunde oft nicht mehr folgen können, und man sie winseln und heulen hört. (5.) Frevler aber, die sich über die Erscheinung lustig machen, werden vom wilden Jäger gestraft oder vom wütenden Heere mitfortgerissen.

Ergänzungen. In den „Zwölfnächten" hielten die alten Heidengötter ihre Umzüge. Wodan, der oberste Gott der Deutschen, ward zum wilden Jäger; er heißt auch der „Wode". Mit 24 Rüden (Jagdhunden), Adlern und Raben zieht er zur Jagd aus. Die Hunde, die ihm nicht mehr folgen können, ruft er am andern Tage zusammen. Die späteren Sagen machen aus Wodan ein unseliges Gespenst, den leibhaftigen Satan, mit dem eine Menge Verdammter ziehen, wie Frevler, die eines gewaltsamen Todes starben, vermessene Jäger, Unvorsichtige, die dem vorüberbrausenden wütenden Heere nicht eiligst auswichen, Übermütige, welche das Jagdgetöse nachäfften ꝛc. Auch der Donnergott Donar befindet sich auf rotem feurigen Rosse im wilden Heere. In Schmieden läßt das Gesindel seine Pferde beschlagen. Menschen, die sich nicht mit dem Gesicht auf die Erde werfen, werden entführt und manchmal in fernen Ländern abgesetzt. Frevler müssen mitziehen oder der wilde Jäger wirft ihnen ein Stück einer Leiche zu oder dreht ihnen das Gesicht gegen den Nacken. Die Kinder aber brauchten sich deshalb nicht zu fürchten: die ganze Geschichte vom wilden Heere ist nur eine Volkssage, ein Aberglauben, an den heute niemand mehr glaubt; sie sollen aber nie freveln! (Nach C. Michael Grimm u. a.)

Würde man nun diese Ergänzungen auch noch für die Darstellung verwerten, so würde aus der abhandelnden Beschreibung leicht eine beschreibende Abhandlung werden.

Thema: Die Walhalla.

Anknüpfung. Der Lehrer hat mit den Schülern vorgestern über die Religion der alten Germanen gesprochen, oder die Walhalla bei Regensburg behandelt, oder er kam auf die altdeutsche Göttersage, auf Wodan, die Walküren ꝛc. zu sprechen, oder auf den Heldenmut, mit dem die alten Deutschen in den Tod gingen ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Walhalla der alten Germanen zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was haben wir demnach alles vorzubringen: was zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition.

1. Was die Walhalla war?
2. Wer die Helden dorthin geleitete, wer sie dort empfing?
3. Wie die Walhalla beschaffen war?
4. Welches Leben dort geführt wurde?

III. Ausführung. (1.) Die Walhalla war nach dem Glauben der alten Germanen ein prächtiger Palast, in welchen diejenigen kamen, die in der Schlacht fielen. (2.) Von Schlachtenjungfrauen, Walküren genannt, wurden sie dorthin hinaufgeleitet; Wodan selbst empfing sie an der Schwelle. (3.) Die riesige Halle war mit goldenen Schilden gedeckt und hatte 540 Thüren; durch jede derselben konnten gleichzeitig 800 Helden eintreten. (4.) Hier genossen sie nun himmlische Freuden: Kampf und Zechgelage wechselten und ewig kreiste der Becher mit süßem Mete.

(Nach Grimms Mytologie.)

Ergänzungen. Wodan, der oberste Gott der alten Deutschen, Schlachtenlenker und Siegesgott. — Walküren = halbgöttliche Jungfrauen, die auf Wolkenrossen durch die Luft zur Walstatt reiten, um den Helden, dessen Schutz ihnen Wodan befohlen, vor den feindlichen Waffen zu schirmen und ihn, wenn er fällt, unter den Gefallenen auszulesen und nach Walhalla zu führen. Nach der nordischen Sage rüsten sich die Helden Walhallas jeden Morgen zum Kampfe und erfreuen sich am Schlachtgewühl, bis die Stunde des Mahles naht; dann erheben sich auch die Gefallenen wieder und reiten zur Walhalla, um bei Met und Eberfleisch Götterfreuden zu genießen. — Wer dagegen nicht den Tod auf dem Schlachtfelde starb, verfiel der halb menschen-, halb verwesungsfarbigen Todesgöttin Hel. Diese wohnte nach der nordischen Sage in Helheim oder Niflheim, tief unter der Erde. Rings um ihr Reich zog sich eine hohe Hecke; im Innern lag ihr Palast und hieß „Elend". Schauerliche Namen hatte auch alles, was sich in demselben befand: Hels Schüssel hieß „Hunger", ihr Messer „Freßsucht", ihr Knecht „Geh langsam", ihre Schwelle „fallende Thüre", ihr Bett „Erschöpfung", ihre Decke „Lästerung" ꝛc. Zu ihr kamen alle, die an Krankheit oder Altersschwäche starben. In der späteren Zeit wurde aus der Todesgöttin Hell — die Hölle, der Ort der Verdammten.

2.

Beschreibungen aller Art.

Thema: Das Erdbeben auf der Insel Ischia im Jahre 1883.

Anknüpfung. Geographie: Neapel und seine Umgebung; der Vesuv — der Epomeo, Capri, Ischia ꝛc. Oder: Der Lehrer hat mit den Schülern etwas über Erdbeben, Vulkane oder heiße Quellen u. dgl. gelesen oder davon gesprochen ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über das Erdbeben von Ischia zu notieren.

II. Entwurf der Disposition (vom Standpunkt des Lesers aus).

Meditation.	Disposition.
Man frägt sich:	Man antwortet und notiert sich:
Was möchte ich über das Erdbeben von Ischia gerne alles wissen, und zwar:	
1. was denn **zunächst**?	1. Wann das Erdbeben stattfand, und was demselben vorausging?
2. was **dann**?	2. Wie es begann und verlief?
3. was **hierauf**?	3. Welche Verheerungen es anrichtete?

Hiemit ist nun das Thema bereits erschöpft; denn wenn wir den Anfang, Verlauf und das Ende, oder das Vorausgehende, das Ereignis selbst und seine Wirkungen (Ternare) geschildert haben, erscheint der Zweck, uns das Wichtigste über das Erdbeben von Ischia zu notieren, vollständig realisiert.

III. Ausführung. Wir stilisieren nun die indirekten Dispositionsfragen als direkte Fragen, beantworten sie Schritt für Schritt und achten auf Abwechslung, Verbindung und Entwicklung.

Meditation.	Ausführung.
Wir fragen uns daher:	Wir antworten und schreiben:
1. Wann fand das Erdbeben statt, und was ging demselben voraus?	(1.) Es war am 28. Juli des Jahres 1883. Ein wundervoller Sternenhimmel breitete sich über den Golf von Neapel aus — in stiller Ruhe lag Ischia da. Nur

in Casamicciola, dem Hauptorte der Insel vergnügten sich die zahlreichen Badegäste noch mit Konzert und Spiel.

2. Wie begann nun und verlief das Erdbeben?

(2.) Da plötzlich — es war ungefähr $1/_2$10 Uhr — ertönte ein furchtbarer Knall, rasch hinter einander folgten drei Stöße, und das Entsetzliche war geschehen.

3. Welche Verheerungen richtete das Erdbeben an?

(3.) Casamicciola und die meisten anderen Ortschaften der Insel waren ein Trümmerhaufen, und die Leute, die sich eben noch des Lebens gefreut, lagen meist tot oder verwundet unter den Ruinen. Aber auch der Himmel hatte sich verfinstert, ein feiner Aschenregen fiel hernieder, das Meer schäumte haushoch auf, die heißen Quellen der Insel traten aus ihren Betten, da und dort züngelten Flammen aus den Schutthaufen hervor. Das Zerstörungswerk war gräßlich: 5000 Menschen gingen zu grunde. (Frei nach Reidelbachs Lesebuch für Fortbildungsschulen.)

Ergänzungen. Man spricht: J'skia, Kasa=mi'ttschola. Ischia, kleine Insel am Nordwestrande des Golfs von Neapel. Man zeichne diesen Golf mit Ischia und Capri (blaue Grotte!) mit einigen Strichen an die Tafel! Casamicciola, Hauptort an der Nordküste, ca. 4000 Einwohner, malerisch, heiße Mineralquellen, Bäder, vorzüglichen Wein. Große landschaftliche Schönheit. Auf Ischia der Vulkan Epomeo, 783 m hoch, der noch im 14. Jahrhundert thätig war. Am Festlande der Vesuv. Belehrungen über Vulkanausbrüche und Erdbeben. Auf dem Gipfel des Epomeo eine Kapelle und eine in die Felsen gehauene Einsiedelei. Weite Fernsicht, prachtvolle Aussicht auf den Golf von Neapel, Gaeta, Salerno, Capri. Die Schüler sollen auf grund dieser Angaben schnell eine kleine mündliche Beschreibung des Epomeo liefern — kein Kunststück, der ganze Stoff ist schon gegeben! Was müssen sie alles vorbringen? Antwort: 1. Was der Epomeo sei, und wo er liege? 2. Wie hoch er sei? 3. Was sich auf ihm befinde? 4. Welche Fernsicht man von ihm genieße? Ausführung: Der Epomeo ist ein feuerspeiender Berg auf der

Insel Ischia, der jedoch seit dem 14. Jahrhundert nicht mehr thätig ist. Er ragt 783 m hoch empor. Auf seinem Gipfel befindet sich eine Kapelle und eine in die Felsen gehauene Einsiedelei. Von hier aus genießt man eine wundervolle Aussicht auf den Golf von Gaeta, Neapel, Salerno und die berühmte Insel Capri. Der Berg wird daher von Fremden viel besucht. — Der letzte Satz dient zur Abrundung, da sonst die Beschreibung ex abrupto abbrechen würde. Bei solchen Abrundungen wendet man gerne konklusive Konjunktionen an, wie daher, mithin, so, also, demnach 2c. — diese Konjunktionen und Fragen, wie: was ist's daher? was folgt daraus? 2c., führen uns auf die Abrundung.

Will man aus dieser Beschreibung an einer ungeteilten Volksschule weiteres Kapital schlagen, so flicht man in die Besprechung noch einiges Detail über den Vesuv ein und läßt in der nächsten Stunde von der oberen Abteilung eine Beschreibung dieses Berges als Nachbildung der Beschreibung des Epomeo fertigen.

Thema: **Der Zirknitzer See.**

Anknüpfung. Geographie von Österreich. Die Merkwürdigkeiten Krains: Das Quecksilberbergwerk Idrias, die Adelsberger Grotte, der Zirknitzer See. Besprechung der Alpen, wunderbare Naturerscheinungen 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, die interessantesten Eigentümlichkeiten des Zirknitzer Sees zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich mir demnach zunächst notieren? was dann? was hierauf? 2c. — oder was möchte ich denn zunächst von ihm wissen? was dann? 2c.

Disposition.

1. Wo der Zirknitzer See liege?
2. Wie er beschaffen sei?
3. Was für seltsame Dinge von ihm erzählt werden?
4. Wie sich diese Erscheinungen erklären?

III. Ausführung. (1.) Der weltberühmte Zirknitzer See liegt im Herzogtum Krain in romantischer Umgebung. (2.) Er ist drei Quadratmeilen groß, hat fünf Inseln und zeichnet sich durch großen Reichtum an Fischen und Wasservögeln aus. (3.) Höchst seltsame Dinge aber werden von ihm berichtet: es heißt, man könne in ihm fischen, ernten und jagen. Bei sehr trockenem Wetter verschwindet nämlich sein Wasser allmählich mit allen Fischen und Vögeln. Tritt dies ein, so wird in den umliegenden Dörfern geläutet und man fischt noch so viel als möglich. Ist aber der Grund abgetrocknet, so erntet man das Gras, ja man wagt es sogar, Getreide zu säen, und jagt das Wild, das sich niederläßt. So kann man in ihm thatsächlich fischen, ernten und jagen. Stellen sich jedoch Regengüsse und starke Gewitter ein, so dringt das Wasser mit Gewalt aus den Löchern im Grunde wieder hervor und das Becken füllt sich wieder. (4.) Diese Erscheinungen erklären sich daraus, daß der See mit unterirdischen Wasserhöhlen zusammenhängt, die teils unter ihm, teils höher als er selbst liegen und einen wechselnden Wasserbestand haben.

(Frei nach Guts Muts in Wollingers Lesebuch.)

Bemerkungen. Solche Beschreibungen sind sehr billig zu haben. Statt Geographiebücher, Konversationslexika &c. zu studieren und sich den Stoff mühsam zusammensuchen, nimmt man ein Lesebuch, in welchem das Thema behandelt ist, liest die Darstellung durch, notiert sich kurz, was für die Schüler etwa interessant wäre, d. h. man entwirft mittelst fragender Meditation eine regelrechte kurze Disposition, und führt dann dieselbe in einer dem Schulzwecke entsprechender Weise aus. So kommt man — vorausgesetzt, daß das betreffende Lesestück eine gediegene sachliche Behandlung des Stoffes enthält — auf dem einfachsten und kürzesten Wege zu den schönsten Schulaufsätzen. Alte Lesebücher soll man daher nicht wegwerfen, sondern sammeln, die Themata, die in ihnen behandelt sind, sich mit Seitenzahl notieren; so entdeckt man nicht nur viele hübsche Stoffe, sondern findet auch jederzeit leicht wieder, was man gerade brauchen könnte. Diese Quellen sind auch viel besser, als Konversationslexika; denn wenn man den Stoff aus letzteren nimmt, ist immer große Gefahr, daß man auch in den trockenen Ton dieser Lexika verfalle, während beim Bezug des Stoffes aus guten Lesestücken, die Lektüre, die vorausgeht, uns für die Darstellung meist schon entsprechend erwärmt. Nur was veraltet erscheint, eignet sich natürlich für unsere Zwecke nicht.

Thema: Die Sklavenjagden in Afrika.

Anknüpfung. Geographie: Afrika, Kuka, Chartum, Sansibar. Oder: Der Lehrer hat den Schülern neulich versprochen, ihnen hierüber etwas zu erzählen. Oder: Heutzutage werde viel über Afrika, den Sklavenhandel &c. geschrieben; erst gestern habe der Lehrer wieder gelesen, daß &c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Sklavenjagden zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was möchte ich nun hierüber gerne alles wissen, und zwar: was denn zunächst? was dann? was hierauf? &c.

Disposition.

1. Was die Sklavenjagden seien?
2. Wie eine solche Jagd verlaufe?
3. Was mit den Gefangenen geschehe?
4. In welchen Gegenden solche Jagden vornehmlich veranstaltet und wohin die Sklaven verkauft werden?

III. Ausführung. (1.) In Afrika veranstaltet man förmliche Jagden auf Neger, um diese sodann als Sklaven zu verkaufen. (2.) Man umzingelt nachts die Negerdörfer, steckt die Hütten in Brand, schreckt die Bewohner durch fortwährendes Schießen und nimmt die Fliehenden massenhaft gefangen. Wer sich zur Wehr setzt, wird getötet, ebenso alle diejenigen, die man als Sklaven nicht brauchen kann. (3.) Hierauf beginnt die Reise zum Sklavenmarkt, die mitunter Monate lang dauert. Die Gefangenen werden dabei unmenschlich behandelt; wer nicht mitkommt, wird vor den Augen der anderen tot geschlagen, oder man läßt ihn hilflos liegen und wie ein Stück Vieh verenden. So geht oft die Hälfte der Unglücklichen unterwegs noch zu grunde. (4.) Solche Jagden werden vornehmlich im Sudan, am oberen Nil und an den großen Seen veranstaltet; die Sklaven aber werden in die muhamedanischen Länder verkauft.

Ergänzungen. Man lasse auf der Karte von Afrika die großen Jagdreviere: Sudan, oberer Nil, zentralafrikanische Seen aufsuchen. Die Fesselung und den Transport der Gefangenen veranschauliche man durch Ausstellung und Erklärung von Abbildungen. Schauderhafte Zustände: Im Sudan fallen die Negerfürsten selbst über ihre eigenen Unterthanen her und verkaufen sie an die arabischen Händler. Am weißen Nil verbünden sich die Sklavenjäger mit einzelnen Negerfürsten und unternehmen mit diesen Raubzüge in das Gebiet feindlicher Stämme. An den großen Seen halten die Sklavenhändler entweder selbst Jagd, oder kaufen die Sklaven von ihren Bundesgenossen. Die drei Hauptsklavenmärkte waren bisher: Kuka am Tsadsee für den Sudan, Chartum für den oberen Nil, Sansibar für die Ostküste Afrikas. — Im Mittelsudan befassen sich mit Sklavenjagden besonders die Sultane von Bornu und Bagirmi. Sie vertauschten ihre Sklaven für Pferde und Waffen. Für ein mittelgutes Pferd werden 3, für ein besseres 8—10 Neger gegeben. In Kuka zahlen die Händler, meist Araber, für Greise 3—10, für Jünglinge 15 Maria-Theresia-Thaler. (Dies ist dort die gangbare Münze.) Von hier aus werden die Sklaven in der Regel über Murzuk in Fezzan nach Kairo gebracht. Die Händler messen den Wuchs der einzelnen Neger, öffnen ihnen den Mund, untersuchen die Zähne 2c., um so den Wert des Sklaven taxieren zu können. — Am oberen weißen Nil halten die Sklavenjäger bewaffnete Banden, die 100—300 Mann stark sind. Der verbündete Negerhäuptling erhält für den Raubzug 40—50 Stück des erbeuteten Viehes. In Chartum werden 30—40 Maria-Theresia-Thaler für einen Sklaven bezahlt. Am Tanganjika- und Nyassasee tauschen die Händler die Sklaven für Pulver, Gewehre und baumwollene Stoffe ein. Für ein oder zwei Kilogramm Pulver oder einige Ellen Baumwollenstoff erhalten sie einen, für ein Gewehr zwei Sklaven. Oder sie zahlen für den Sklaven 6—7½ Dollar = 10—12 Maria-Theresia-Thaler und verkaufen ihn an der Küste um 25—30 Dollar = 40—50 Maria-Theresia-Thaler. Hauptausfuhrhafen waren bisher Quiloa, Hauptmarkt Sansibar. Von hier aus brachten arabische und indische Händler die Sklaven nach den mohamedanischen Ländern. Das wird sich aber nunmehr hoffentlich definitiv ändern, und es wäre nur zu wünschen, daß an der Ostküste Afrikas der Sklavenhandel ebenso aufhören müßte, wie er an der Westküste, seitdem die Sklaverei in Amerika abgeschafft wurde, aufgehört hat. (Nach einer Abhandlung von Czerny im II. Band der deutschen Rundschau.)

Thema: Der Heringsfang.

Anknüpfung. Geographie: Nordsee, Ostsee, Norwegen, Holland Naturbeschreibung: Fische, Hering. Zeit: Fastenzeit. Die Kinder möchten wohl gerne wissen, woher die Heringe, die der Krämer verkauft, kommen; der Lehrer will es ihnen heute erzählen!

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend das Wichtigste über den Heringsfang aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir uns demnach zunächst notieren? was dann? was hierauf? 2c.

Disposition.

1. Wann der Hering erscheine?
2. Welche Vorbereitungen die Fischer treffen?
3. Wodurch das Herannahen der Heringe verraten werde?
4. Wie der Fang vor sich gehe?
5. Was mit den gefangenen Fischen geschehe?

III. Ausführung. (1.) Der Hering erscheint regelmäßig anfangs Februar an den Küsten Norwegens. (2.) Daher besetzen die Fischer schon Ende Januar die Klippeninseln der Südwestküste und erwarten mit Ungeduld die Ankunft der Fische. (3.) Endlich zeigen sich als sichere Vorboten einzelne Walfische. Sie verschwinden wieder, und von ihnen gejagt, stellen sich nun die Heringe in kolossalen Zügen ein und flüchten hinter die Inseln, zwischen die Klippen und in die Fjorde. (4.) Sobald sie kommen, werden abends die Netze ausgeworfen, morgens eingezogen, und da die Heringe in dichten Massen dahinziehen, steckt nicht selten in jeder Masche des Netzes ein Fisch. (5.) Die gefangenen Heringe werden hierauf ausgeweidet, eingesalzen, in Tonnen verpackt und dann versandt. Aber nicht bloß in Norwegen, auch in Holland, England und in der Ostsee werden jährlich Millionen solcher Fische gefangen.

Ergänzungen. Der Hering bewohnt die Tiefen des nordöstlichen Teiles des atlantischen Ozeans. Er kommt regelmäßig im Frühjahr an die Küsten des nördlichen Europa, um den Laich abzusetzen; dann werden Millionen dieser Fische eine Beute der Raubfische, Vögel und der auf sie wartenden Fischer. Die Masse der heranziehenden Heringe ist so groß, daß sie oft die Fischerboote „mehrere Zoll hoch über das Wasser heben", und daß man sie in Meerbusen bisweilen „mit Eimern herausschöpfen konnte". Andere Schwärme erscheinen im Sommer und im Herbst. Die Farbe der Fische ist meergrün oder grünblau, den Bauch bedecken silberfarbige Schuppen. Sie nähren sich von Wasserinsekten und Fischbrut, besonders von kleinen krebsartigen Tieren. Fängt man sie mit Angeln, so benützt man als Köder Muscheln oder Fischfleisch. Die Angeln sind, 1000—1200 an der Zahl, an einer langen Leine befestigt. In Norwegen beschäftigen sich jeden Februar 2000 Boote mit 12000 Fischern mit Heringsfang; im ganzen aber betreiben dieses Geschäft ca. 50000 Menschen mit 14000 Booten. Die Heringe werden auch geräuchert und heißen dann Bücklinge. Büking (Beukeles, Beukelson) ist der Name eines brabantischen Fischers, der das Einsalzen erfand, infolge dessen sich die Fische aufbewahren lassen; nach diesem Manne sollen jene Fische Bücklinge oder Pöklinge benannt worden sein. (Nach Verschiedenen, besonders nach der Schilderung von Mügge.)

Thema: Die Verwandlungen der Insekten.

Anknüpfung. Naturbeschreibung: Die Insekten. Frühlingszeit: Hier ein Schmetterling. Woher kommen sie? Welche Verwandlungen machen sie durch? ꝛc. ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Verwandlungen der Insekten aufzunotieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach alles vorbringen, und zwar: was zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Wodurch die Insekten besonders merkwürdig erscheinen?
2. Welche Verwandlungen z. B. der Schmetterling durchmache?
3. Was von anderen Insekten zu berichten sei?

III. Ausführung. (1.) Die Insekten erscheinen besonders merkwürdig durch die Verwandlungen, die sie durchmachen. (2.) So ist z. B. der Schmetterling ursprünglich eine oft häßliche Raupe, die durch ihre Gefräßigkeit vielen Schaden anrichtet. Auf einmal wird diese Raupe krank, sie krümmt und windet sich und verwandelt sich in eine Puppe. Dieser sehen wir kaum mehr an, daß noch Leben in ihr sei. Nach einiger Zeit aber bricht aus ihr der Schmetterling hervor und flattert fröhlich von Blume zu Blume. (3.) In ähnlicher Weise leben viele Insekten zuerst als Wurm in der Erde, im Wasser, im Moraste, um zuletzt als schönes geflügeltes Wesen ein luftiges Dasein zu führen. (Frei nach Schubert aus dem Lesebuch von Masius, Marschall &c.)

Thema: **Die Reblaus.**

Anknüpfung. Naturbeschreibung: die Reblaus. Geographie: Das Rhonethal, Bordeaux. Die Zeitungsberichte über die Verheerung der Weinberge. Die Schüler möchten auch gerne näheres über dieses winzige und doch so furchtbare Tier hören!

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Reblaus aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? &c. &c.

Disposition.

1. Was die Reblaus sei?
2. Was über ihr Treiben zu berichten sei?
3. Welche Zerstörungen sie hervorbringe?
4. Wann die Rebenkrankheit zuerst auftrat?
5. Warum sie bisher so große Fortschritte machte?

III. Ausführung. (1.) Die Reblaus ist eine winzig kleine Laus. Ausgewachsene Rebläuse haben erst die Größe eines Nadelstiches und erscheinen wie gelbliche oder bräunliche Punkte. (2.) Dieses Tier setzt sich nun an die feineren Wurzelfasern des Weinstockes, sticht mit seinem Rüssel die Wurzel an und saugt den Saft aus. (3.) Infolge dessen beginnt der Weinstock zu kranken, die Blätter werden früh gelb und fallen zeitig ab. Im zweiten Jahre nimmt die Krankheit zu, die Wurzeln fangen an zu faulen, die Rebläuse verlassen den Stock und wandern nach allen Richtungen zu den benachbarten gesunden Weinstöcken. So werden auch diese von der Krankheit ergriffen, und in wenigen Jahren ist der ganze Weinberg zerstört. (4.) Die Krankheit wurde durch amerikanische Reben eingeführt und trat zuerst im Jahre 1865 in der Nähe von Avignon an der Rhone auf. (5.) Seitdem hat sie riesige Fortschritte gemacht. Denn erstens ist den Tieren schwer beizukommen, zweitens vermehren sich dieselben sehr rasch, drittens gibt es neben den ungeflügelten auch geflügelte Rebläuse, welche die Krankheit in die entferntesten Gegenden verbreiten.

Ergänzungen. Die Traubenkrankheit hat in den französischen Weinbergen, besonders im Rhonethal, schon die furchtbarsten Verheerungen angerichtet; aber auch an anderen Orten, so bei Bordeaux, Genf, Kloster Neuburg, Annaberg bei Bonn ꝛc. traten sie schon auf. Anfangs war die ganze Erscheinung rätselhaft, bis im Jahre 1868 der französische Gelehrte Planchon die Reblaus als Ursache derselben entdeckte. (Frei nach einem Flugblatt von Wittmack.)

Thema: Der Pfeffer.

Anknüpfung. Naturgeschichte: der Pfeffer. Geographie: Malabarküste, Sundainseln. Oder: Der Lehrer hat hier einige seltsam aussehende Körner (Pfefferkörner) Wer kennt sie? Was thut man damit? Wie entsteht also der Pfeffer? Woher aber kommen die Pfefferkörner? Wachsen sie bei uns? Wo wachsen sie? ꝛc. ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über den Pfeffer zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach alles vorbringen: was zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was der Pfeffer sei?
2. Wo er wachse?
3. Wie man ihn gewinne?
4. Wozu man ihn verwende?

III. Ausführung. (1.) Der Pfeffer ist eines der bekanntesten Gewürze. (2.) Er wächst in Ostindien und auf den Sundainseln an einer Art Strauch, der sich, wie bei uns der Hopfen an Bäumen und Stangen emporschlingt und erbsengroße Beeren trägt. Letztere sind anfangs grün, später werden sie rot und hängen ähnlich, wie die Johannisbeertrauben, an dem Strauche. (3.) Pflückt man die unreifen grünen Beeren ab und dörrt man sie an der Sonne, dann werden sie schwarz und runzelig, und man gewinnt so den schwarzen Pfeffer, der bei jedem Krämer zu haben ist. Läßt man die Beeren dagegen vollständig reif werden und entfernt man alsdann die Oberhaut, so erhält man den weißen Pfeffer, den man vornehmlich in den Gasthöfen auf den Tisch bringt. (4.) Der Pfeffer wird aber nicht bloß als Gewürz, sondern auch als Arzneimittel und als Pulver gegen die Motten verwendet. (Frei nach Verschiedenen.)

Thema: Das Kochsalz und seine Gewinnung.

Anknüpfung. Naturbeschreibung: Das Salz. Geographie: Wielizka, Reichenhall, Salzwüsten ꝛc. Oder: Das letztemal haben wir den Pfeffer behandelt; zum Pfeffer gehört Salz. Wer weiß, woher das Salz kommt? Wie wird es gewonnen? Oder Anknüpfung an die direkte Anschauung: Der Lehrer hat hier etwas Weißes in der Hand; was ist dies? Woher kommt dieses Salz? Wie wird es gewonnen? Wie noch? ꝛc. ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns das Wichtigste über das Salz und seine Gewinnung aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Was möchte ich hierüber gerne alles wissen, und zwar: was zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition:

1. Woher das Kochsalz komme?
2. Wie man es gewinne?
3. Wo es sich besonders reichhaltig finde?

III. Ausführung. (1.) Das Kochsalz kommt entweder aus Bergwerken, oder aus Salinen, oder es wird aus dem Meerwasser gewonnen. (2.) In großer Menge findet es sich zunächst als Steinsalz unter der Erde und wird dann bergmännisch zu tage gefördert. Aus Salzquellen dagegen gewinnt man es, indem man das Salzwasser, Soole genannt, in großen eisernen Pfannen erhitzt und dadurch bewirkt, daß das Wasser verdampft, während das Salz zurückbleibt. Dies geschieht in eigenen Gebäuden, den sogenannten Salinen. Auf ähnliche Weise wird das Salz auch dem Meerwasser abgewonnen. Man leitet dies nämlich in große flache Vertiefungen an der Küste und läßt das Wasser durch die Sonnenwärme verdampfen; dann bleibt ebenfalls das Salz zurück. (3.) Die größten Salzbergwerke sind die von Wielizka und Bochnia in Galizien. Reiche Salzquellen besitzt Reichenhall, das auch die Salinen von Traunstein und Rosenheim mit Soole versorgt. Durch Abdampfung sind endlich die großen Salzlager in den Wüsten, die früher mit Meerwasser bedeckt waren, entstanden. (Frei nach Tutschek: „Die Natur“.)

Ergänzungen. Wird Salzwasser erhitzt, so verdunstet das Wasser, das in ihm aufgelöste Salz aber kann nicht verdunsten, sondern verdichtet sich zu Salzkrystallen. Ist in einer Soole verhältnismäßig wenig Salz enthalten, so gradiert man dieselbe d. h. „man läßt sie mehrmals von bedeutender Höhe durch Gerüste herabträufeln, welche mit Dornen gefüllt sind.“ Dadurch verdunstet viel Wasser und der Salzgehalt der Soole ist dann ein größerer. Über die großartigen Salzbergwerke von Wielizka und Bochnia siehe Konversationslexikon oder eine der verbreiteten Schilderungen! Die Sahara war einst ein Meer. Daher gewaltige Salzlager, besonders in dem an Marokko angrenzenden Teile der Wüste; von hier aus bedeutender Salzhandel nach dem Sudan. (Timbuktu.)

Anmerkung. Durch solche Behandlung kann man auch das Trivialste interessant machen; man muß ihm nur eine interessante, dem Schüler bisher gänzlich oder fast unbekannte Seite abzugewinnen wissen und der Beschreibung einen abhandelnden Charakter geben. Statt daher den Pfeffer, das Salz ꝛc. beschreiben zu lassen, was unermeßlich fad wäre, läßt man die Erzeugung, Produktion, Gewinnung ꝛc. desselben beschreiben und eröffnet so dem Schüler eine ganz neue Welt, deren Eröffnung nicht nur seiner weiteren Ausbildung, sondern auch dem übrigen Unterricht, z. B. hier dem Geographie-Unterrichte zu gute kommt, ja, noch mehr, dazu beiträgt, daß der Schüler allmählich anfängt, die Dinge, die ihn umgeben, denkend zu betrachten und sich für ihre Entstehung, Herkunft, Erzeugung ꝛc. für Ursache und Wirkung zu interessieren.

Thema: Die Kreide.

Anknüpfung. Naturbeschreibung. Die Kreide, Infusorien. Geographie: Die Küsten am Kanal von Calais, Rügen zc. Oder: Täglich werde an der Tafel mit Kreide geschrieben; da habe der Lehrer gedacht, er müsse die Schüler doch einmal fragen, ob sie denn wüßten, was für eine Bewandtnis es mit der Kreide habe. Was ist denn dieses Ding da eigentlich? Wie ist es entstanden? Woher kommt es? Wer weiß etwas hierüber zu erzählen? zc. zc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Kreide zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach Schritt für Schritt alles vorbringen, und zwar: was zunächst? was dann? was hierauf? zc. zc.

Disposition.

1. Was die Kreide sei?
2. Woraus sie bestehe?
3. Wo sie in großer Menge vorkomme?
4. Wozu man sie benütze?
5. Wie die Kreide, mit der wir schreiben, bereitet werde?

III. Ausführung. (1.) Die Kreide ist nichts anderes als erdiger Kalk. (2.) Sie besteht aus Milliarden kalkiger Schalen winzig kleiner Tierchen*), deren Überreste man nur mit dem Mikroskop erkennen kann. In dem kleinsten Stückchen Kreide sind oft Hunderte solcher Schalen. (3.) Dennoch bildet die Kreide hohe Felsen, z. B. auf der Insel Rügen, oder ausgedehnte Gebirgsmassen, wie an der Küste von England und Frankreich. (4.) Man benützt sie aber nicht bloß zum Schreiben und Zeichnen, sondern auch um Farben und Kitt daraus zu fertigen, oder Metalle zu putzen zc. (5.) Die Kreide jedoch, mit der wir schreiben, ist nicht von Natur aus so, wie wir sie sehen, sondern erst durch künstliche Verarbeitung so geworden: sie wurde gemahlen, geschlemmt, in die bestimmte Form gebracht und wieder getrocknet; das Material hiezu aber liefern uns vornehmlich die Kreidelager auf Rügen, in England und Dänemark. (Frei nach Dr. W. Runge: „Die Mineralogie in Schule und Haus" und Tutschek.)

Thema: Der Bernstein.

Anknüpfung. Naturbeschreibung: Der Bernstein; Harze. Geographie: Ostsee. Oder: Der Lehrer zeigt ein Stück Bernstein, eröffnet hierüber die Diskussion, dokumentiert hiedurch, daß das Wissen der Schüler ein noch mangelhaftes sei, erzählt nun von den Schicksalen des Bernsteins, seiner Verwendung zc. und läßt hierauf den Aufsatz schreiben, damit das, was die Schüler jetzt gehört, ihr bleibendes Eigentum werde.

---

*) Sogenannter Lochträger, Kammer- oder Siebschalentierchen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über den Bernstein zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was möchte ich denn über den Bernstein gerne alles wissen, und zwar: was zunächst? was dann? was hierauf? &c. &c.

Disposition.

1. Was der Bernstein sei, und wo er sich finde?
2. Wie er beschaffen sei?
3. Was über seine Schicksale berichtet werde?
4. Wie man ihn gewinne?
5. Wozu man ihn verwende?

III. Ausführung. (1.) Der Bernstein ist das versteinerte Harz vorweltlicher Fichten und findet sich vornehmlich in der norddeutschen Tiefebene, aber auch in Sibirien, Nordamerika, China &c. &c. (2.) Er hat eine gelbliche Farbe und ist entweder durchsichtig, oder undurchsichtig, oder durchscheinend; letztere Sorte gilt als die wertvollste. (3.) Hochinteressant aber ist, was über seine Schicksale erzählt wird: Das Meer, heißt es, habe in früheren Jahrtausenden ungeheure Waldungen verschlungen, die jetzt im aufgeschwemmten Lande oder im Meeresgrunde begraben liegen. So kam der Bernstein unter die Erde. (4.) Wühlen nun aber heftige Stürme das Meer bis zum Grunde auf, so lösen sich einzelne Bernsteinstücke von den versunkenen Baumstämmen los und werden an den Strand geworfen, wo man sie sammelt. Außerdem wird der Bernstein auch dadurch gewonnen, daß man im aufgeschwemmten Boden Nachgrabungen veranstaltet. (5.) Aus den größeren Stücken verfertigt man Zigarren- und Pfeifenspitzen, Halsschnüre u. dgl.; die kleineren verwendet man besonders als Räucherpulver.

Ergänzungen. Vorweltliche Fichten = Fichten, die in der jetzigen Erdperiode nicht mehr vorkommen. — Den meisten Bernstein findet man noch immer an der preußischen Ostseeküste, besonders am frischen und kurischen Haff. Bei einem heftigen Seesturm am 3. Nov. 1801 wurden solche Mengen Bernstein an die preußische Küste geworfen, daß die gesammelten Stücke einen Wert von 12 000 Thalern repräsentierten. — Nicht selten trifft man Bernsteinstücke, in denen Ameisen, Fliegen, Würmchen, Sandkörner, Moose und Wassertropfen eingeschlossen sind, ein Beweis, daß der Bernstein ursprünglich eine flüssige Masse war. — Er verbrennt mit lebhafter rußender Flamme und verbreitet einen angenehmen Geruch; daher wird er auch unter die Räucherpulver gemischt. (Nach Zachariäs Erdbeschreibung, Runge, Tutschek u. a.)

Thema: **Die Sternschnuppen.**

Anknüpfung. Ein Sternschnuppenregen. Oder: Der Lehrer sah gestern Nacht viele Sternschnuppen fallen. Oder: Es kam im Unterricht die Sprache auf Kometen, Sternschnuppen, Feuerkugeln &c., oder man las hierüber etwas. Oder: 10.—12. August, 13.—14. November, 27.—29. November; der Lehrer hat die Schüler darauf aufmerksam gemacht, daß in dieser Zeit viele Sternschnuppen fallen. Nun, wer hat gestern Sternschnuppen gesehen? Wie viele? Wie sahen sie aus? Was sind sie? &c. &c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Sternschnuppen zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach zunächst vorbringen, was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was die Sternschnuppen seien?
2. Wie sie erscheinen?
3. Was über ihren Ursprung zu sagen sei?
4. Wann sie besonders häufig fallen?
5. Was etwa sonst noch über sie zu berichten sei?

III. Ausführung. (1.) Die Sternschnuppen sind sehr kleine Himmelskörper, die in großen Haufen um die Sonne kreisen. (2.) Sie erscheinen uns, wie Sterne, die sich plötzlich vom Firmament losreißen, mit großer Geschwindigkeit dahinschießen, einen feurigen Streifen hinter sich lassen und nach wenigen Augenblicken wieder verlöschen. (3.) Vermutlich sind sie Teile aufgelöster Kometen, die auf ihrem Wege um die Sonne die Erdbahn durchkreuzen. Ihr Leuchten rührt von der Reibung her, die sie in unserer Atmosphäre erleiden. (4.) Die meisten Sternschnuppen beobachtet man in der Zeit vom 10.—12. August (Laurentiusstrom) und vom 13.—14. November (Novemberschwarm). (5.) Manchmal fallen sie so zahlreich, daß sie als förmlicher Regen erscheinen, und in solchen Nächten hat man schon 75000—240000 Sternschnuppen gezählt.

Ergänzungen. Die Sage macht aus den Sternschnuppen feurige Thränen, die der hl. Laurentius (10. Aug.) geweint hat. Auf der ganzen Erde fallen täglich 7—10 Millionen. Außer den beiden genannten ist noch ein dritter periodischer Schwarm zu nennen, der vom 27.—29. November an der Erde vorüberzieht. Man hat jedoch nie eine zur Erde gefallene Sternschnuppe gefunden. Sie sind eben sehr klein, haben nur wenig Gewicht und setzen sich infolge der Reibung in unserer Atmosphäre in Wärme und Licht um — verbrennen, zerstäuben. Die Meteorsteine dagegen, die man dann und wann findet, sind die Überreste von Feuerkugeln, die allerdings mit den Sternschnuppen nahe verwandt sind und ebenfalls Stücke aufgelöster Weltkörper sein sollen. Früher glaubte man, die Sterne „schnuppen sich" oder „putzen sich", wie die Talglichter; andere hielten die Sternschnuppen für den Auswurf der Mondvulkane. (Nach dem Bilderatlas der Sternenwelt von Dr. Eduard Weiß.)

Thema: Das Barometer.

Anknüpfung. Naturkunde: Das Barometer. Oder: Die Schüler sehen täglich hier ein physikalisches Instrument hängen. Was ist dieses? Warum betrachtet man dasselbe? Was will man an ihm sehen? Warum steht die Quecksilbersäule bald höher, bald tiefer? ꝛc. ꝛc. Das Gehörte soll nun zu einem kleinen Aufsatz verarbeitet werden, damit wir in Zukunft wissen, was vom Barometer zu halten sei.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über das Barometer zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach alles vorbringen, und zwar: was zunächst? was dann? Was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was das Barometer sei?
2. Wie es eingerichtet sei?
3. Wodurch das Steigen und Fallen des Quecksilbers bewirkt werde?
4. Wozu man das Barometer benütze?

III. Ausführung. (1.) Das Barometer ist ein Instrument, um den Luftdruck zu messen. (2.) Es besteht aus einer ca. 80 cm. langen Glasröhre, die auf einem Brettchen befestigt und mit einer Einteilung versehen ist. Die Röhre ist oben zugeschmolzen, unten ist sie aufwärts gebogen und zu einem kleinen birnförmigen Gefäße erweitert. In letzterem befindet sich Quecksilber, das durch den Druck, den die Luft auf dasselbe ausübt, auch in die luftleere Glasröhre emporgetrieben wird. (3.) Je nachdem nun der Druck der Luft stärker oder geringer ist, steigt oder fällt die Quecksilbersäule in der Röhre; an der Einteilung aber kann man ablesen, um wie viele mm der Luftdruck seit der letzten Beobachtung zu- oder abgenommen hat. (4.) Die meisten Leute benützen indessen das Barometer lediglich dazu, um zu sehen, wie das Wetter werde. Wenn nämlich das Quecksilber steigt, wird das Wetter in der Regel schön, fällt es dagegen, so tritt gerne Regen ein. Außerdem verwendet man das Barometer zu Höhenmessungen.

Ergänzungen. Am Meeresspiegel drückt die Luft das Quecksilber 76 cm hoch in die Röhre hinauf — sie hält also einer Quecksilbersäule von 76 cm Höhe das Gleichgewicht. Je höher dagegen ein Ort liegt, desto mehr sinkt das Quecksilber in der Glasröhre. Diese muß in ihrem oberen Teile luftleer sein, was dadurch bewirkt wird, daß man sie in liegende Stellung bringt und das Quecksilber in ihr durch ein Kohlenfeuer solange erhitzt, bis aus dem oberen Teile alle Luft entfernt ist. Letzteres erkennt man daran, daß das Quecksilber bei vorsichtigem Neigen des Rohres mit hellem Klange an die Kuppe der Röhre anschlägt. (Nach Krist u. a.)

Thema: **Das gestrige Johannisfeuer.**

(Lokales.)

Anknüpfung. Gestern Abend sah man zahlreiche Johannisfeuer brennen; auch in unserem Dorfe wurde ein größeres Feuer angezündet. Der Lehrer läßt daher diese Festlichkeit im Stilhefte beschreiben und der Beschreibung noch weitere interessante Notizen beifügen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über das gestrige Johannisfeuer und diese Feuer überhaupt zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach alles vorbringen, und zwar: was denn zunächst? was dann? was hierauf? 2c. 2c.

Disposition.

1. Wie das Wetter gestern beschaffen war?
2. Welche Vorbereitungen daher nachmittags getroffen wurden?
3. Wann das Feuer angezündet wurde, und wie die Festlichkeit verlief?
4. Was über diese Feuer erzählt wird?
5. Welcher Aberglaube sich an dieselben knüpft?

III. Ausführung.

N. N., den 25. Juni 1888.

(1.) Gestern hatten wir das herrlichste Wetter. (2.) Schon den ganzen Nachmittag trugen wir daher Holzabfälle, Tannenzweige und Stroh auf den Hügel in der Nähe des Kriegerdenkmals, um abends ein stattliches Johannisfeuer anschüren zu können. (3.) Endlich wurde es dunkel. Wir zündeten das Feuer an und bald brannte der Holzhaufe lichterloh. Da ward nun um das Feuer herumgetanzt, später sprangen wir um die Wette über die Glut; auch warfen wir allerlei Kräuter in dieselbe. Unser Feuer brannte über eine halbe Stunde; auch in unserer Nachbarschaft und im Gebirge sah man zahlreiche Johannisfeuer, im ganzen nahezu 40. (4.) Diese Sonnwendfeuer sollen sehr alten Ursprungs sein. Sie sind aber allgemein nur in Süddeutschland üblich, während Norddeutschland Osterfeuer anzündet. (5.) Vielfach wird dem Johannisfeuer auch eine besondere Kraft zugeschrieben. So sagt man z. B., wer über dasselbe springe, bleibe das ganze Jahr gesund. Kräuter aber wirft man deshalb in das Feuer, damit alles Unglück in Rauch aufgehe.

Anmerkung. In solcher Weise kann man ein lokales Vorkommnis mit allgemeinen interessanten Notizen in Verbindung bringen. Der vorliegende Stoff läßt sich aber auch als allgemeines Thema etwa also behandeln:

Die Johannisfeuer.

Disposition.

1. Was über die Johannisfeuer im allgemeinen zu sagen sei?
2. In welcher Weise das Volk dieselben veranstalte?
3. Welcher Aberglaube sich an diese Feuer knüpfe?

Ausführung. (1.) Es ist eine uralte Sitte in Süddeutschland um die Zeit der Sonnenwende, am Abend des Johannistages, mächtige Feuer anzuzünden. (2.) Jung und alt freut sich schon lange darauf, und wenn das Feuer brennt, dann tanzt die Jugend fröhlich um dasselbe herum, wenn es abstirbt, springen Knaben und Mädchen über dasselbe hinweg. Im bayerischen Oberlande entzündet man diese Feuer in der Ebene, in der Mitte der Bergabhänge und auf den höchsten Gipfeln, was einen besonders schönen Anblick gewährt. (3.) Es knüpft sich aber auch allerlei Aberglaube an diese Volkssitte. So glaubt man, wer über

das Feuer springe, der bleibe das ganze Jahr gesund. Ebenso werden den verkohlten Überresten des Holzes mitunter geheime Wirkungen zugeschrieben. In manchen Gegenden wirft man auch allerlei Kräuter in die Flamme, damit alles Unglück, wie diese Kräuter, in Feuer und Rauch aufgehe.

Ergänzungen. In Norddeutschland sind statt der Johannisfeuer Osterfeuer üblich. Letztere hängen mit dem Kultus der heidnischen Göttin Ostara, der Göttin des strahlenden Morgens, des aufsteigenden Lichtes, des Frühlings zusammen; ihr opferte man auch Maiblumen. An der Mosel hat man früher am Johannistage ein Rad (Sinnbild der Sonne) mit Stroh umwunden, es dann angezündet und in den Fluß hinunterrollen lassen. Altheidnischen Ursprungs waren auch die sog. Notfeuer, die man anzündete, um Viehseuchen zu beschwören oder das Vieh vor solchen Seuchen zu bewahren. Dieses Feuer mußte durch Reibung gewonnen werden; im ganzen Dorfe aber durfte unterdessen nirgends ein Feuer brennen. Das Vieh aber wurde entweder zwischen dem Feuer oder durch die absterbende Glut hindurchgetrieben. Von den verkohlten Holzstücken nahm man einiges mit nach hause und verwahrte es dort an bestimmten Plätzen. (Nach Grimms Mythologie.)

3.

Vergleichungen.

Thema: **Friedrich Barbarossa im Kyffhäuser und Karl der Große im Untersberg.**

Anknüpfung. Geographie: Kyffhäuser, Untersberg. Geschichte: Barbarossas oder Karls Tod. Ein Lesestück 2c. 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend zu notieren, inwieferne beide Sagen einander ähnlich und zugleich von einander verschieden sind.

II. Entwurf der Disposition.

Meditation.	Disposition.
Man frägt sich:	Man antwortet und notiert sich:
Was muß ich demnach alles zur Sprache bringen, u. zwar:	
1. was denn **zunächst**?	1. Was die Sage über den Tod Friedrich Barbarossas und Karls des Großen berichte?
2. Was dann?	2. Was die verzauberten Kaiser treiben?

3. Was **hierauf?**	3. Wann sie aus dem Zauberschlafe wieder erwachen werden?
4. Was **endlich noch?**	4. Was dann geschehen werde?

III. Ausführung: Nun verwandelt man die indirekten Dispositionsfragen in direkte Fragen und beantwortet diese Schritt für Schritt so, daß man **von beiden Gegenständen zuerst immer gemeinsam, dann von jedem gesondert, oder zuerst von dem ersten, dann von dem zweiten handelt;** dabei achtet man auf Abwechslung, Verbindung und Entwicklung.

Meditation:	Ausführung:
Man frägt mithin an der Hand der Disposition Schritt für Schritt also:	Man antwortet hierauf und schreibt:
1. Was berichtet die Sage über den Tod Friedrich Barbarossas und Karls des Großen?	(1.) Friedrich Barbarossa und Karl der Große sind der Volkssage nach nie gestorben, sondern müssen verzaubert in einem Berge schlafen: Friedrich im Kyffhäuser, Karl im Untersberg.
2. Was treiben die verzauberten Kaiser?	(2.) Beide sitzen an einem steinernen Tische, durch den ihnen der Bart wächst. Barbarossa erhebt nur dann und wann das Haupt, um schlaftrunken zu fragen, ob die Raben noch um den Berg fliegen; Karl der Große aber zieht manchmal um Mitternacht mit seinen Rittern aus — bei Tagesanbruch jedoch muß er wieder in den Berg zurück.
3. Wann aber werden sie aus dem Zauberschlafe wieder erwachen?	(3.) Einst aber werden beide zu neuem Leben wieder

	erwachen: Friedrich, wenn die Raben den Berg nicht mehr umkreisen, Karl, wenn sein Bart dreimal um den Tisch gewachsen ist.
4. Was wird dann geschehen?	(4.) Barbarossa wird dann eine furchtbare Schlacht schlagen und Deutschland neuerdings groß machen; wenn aber Karl erwacht, wird der jüngste Tag anbrechen und geschlagen wird werden die große Entscheidungsschlacht gegen den Antichrist, der das Ende der Welt folgt. (Frei nach der Volkssage.)

Ergänzungen. Näheres über die Karlssage siehe unter der Erzählung „Kaiser Karl im Untersberg", über die Barbarossasage unter den Abhandlungen.

Thema: **Alarich und Attila.**

Anknüpfung. Geschichte der Völkerwanderung. Geographie: Italien, Rom, Busento, Ungarn. Ein Gedicht. Ein Lesestück ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, zu notieren, inwieferne Alarich und Attila einander ähnlich seien.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach alles vorbringen, und zwar: was zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Wer beide waren?
2. Durch welche Thaten sie berühmt wurden?
3. Wie sie starben?
4. Wie sie begraben wurden?

III. Ausführung. (1.) Alarich und Attila sind die beiden Haupthelden der Völkerwanderung: ersterer war der Führer der Westgoten, letzterer der Führer der Hunnen. (2.) Beide machten sich den Römern furchtbar: Alarich fiel zweimal in Italien ein, nahm 410 Rom mit Sturm und ließ es drei Tage lang plündern; Attila griff die Römer in Gallien an, ward zwar 451 auf den katalaunischen Gefilden geschlagen, erschien aber im nächsten Jahre gleichfalls in Italien und ließ sich nur durch die Bitten des Papstes, Seuchen in seinem Heere und reiche Geschenke von einem Angriff auf Rom abhalten. (3.) Merkwürdiger Weise aber starben beide bald darauf eines unerwarteten Todes: Alarich starb noch 410 in Unteritalien, als er nach Sizilien und Afrika übersetzen

wollte; Attila erlag 453 im Hunnenlande einem Blutsturze. (4.) Beide wurden endlich der Sage nach auf ganz ähnliche Weise begraben: Alarich im Flusse Busento, Attila in einem dreifachen Sarge im Flüßchen Zagyva; die Kriesgefangenen aber, die ihr Grab gegraben, wurden erschlagen.

Ergänzungen. Gallien = Frankreich. Die katalaunischen Gefilde = die Ebene bei Chalons an der Marne. Alarich starb bei Kosenza in Kalabrien eines plötzlichen Todes. Die Goten leiteten den Busento ab, gruben im Flußbette das Grab, senkten den König hinein und leiteten den Fluß wieder darüber, damit kein Römer sein Grab schänden könnte. — Attila, vom Volke Gottesgeißel, in der Sage Etzel genannt. Sein Einfall in Italien gab den Anlaß zur Gründung Venedigs. Er ward, wie die Sage erzählt, in einen goldenen Sarg gelegt, den ein silberner, dann ein eiserner Sarg umschloß. Zagyva = ein vom ungarischen Erzgebirge kommender Nebenfluß der Theiß.

Thema: **Gold und Eisen.**

Anknüpfung. Naturlehre. Geographie: Die Goldländer Kalifornien, Australien 2c.; Englands, Schwedens, Deutschlands Eisengruben. 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, aufzuschreiben, inwieferne Gold und Eisen einander ähnlich und zugleich von einander verschieden sind.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? 2c. 2c.

Disposition.

1. Was beide seien?
2. Wie sie beschaffen seien?
3. Wie man sie gewinne?
4. Wozu man sie verwende?

III. Ausführung. (1.) Gold und Eisen sind Metalle: ersteres gehört zu den edlen, letzteres zu den unedlen. (2.) Das Gold ist gelb und glänzend, das Eisen schwarzgrau und glanzlos; ersteres bewahrt Glanz und Farbe, während letzteres leicht rostet. Beide aber zeichnen sich durch eine bedeutende Schwere aus, beide sind schmelzbar und dehnbar; insbesondere läßt sich das Gold durch Hämmern ganz außerordentlich ausdehnen. (3.) Gewonnen aber wird sowohl das eine, wie das andere durch Bergbau; das Gold findet sich jedoch sehr häufig auch im Flußsand und wird dann aus demselben geschlemmt. Sehr mannigfaltig ist endlich die Verwendung beider Metalle: aus Gold fertigt man Münzen, Schmucksachen 2c., auch benützt man es zum Vergolden; aus Eisen aber werden Waffen, Werkzeuge, Maschinen, Geräte aller Art 2c. hergestellt. So ist das Gold das wertvollste, das Eisen aber das nützlichste aller Metalle.

Thema: Torf und Steinkohle.

Anknüpfung. Naturlehre. Geographie: Torfmoore, Steinkohlenlager. Ein Stück Torf oder Steinkohle, das man vorzeigt und als Demonstrationsobjekt benützt. (Was ist dies? Betrachte es näher — aus was ist es zusammengesetzt? Woraus besteht also der Torf? Wie entstand er? Wo findet man ihn? ꝛc. Was ist das? Wie sieht es aus? Warum heißt es Steinkohle? ꝛc.)

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, zu notieren, inwieferne Torf und Steinkohle einander ähnlich und zugleich von einander verschieden sind.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach alles vorbringen, und zwar: was zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc. ꝛc.

Disposition.

1. Was beide seien?
2. Wie sie aussehen?
3. Wie sie gewonnen werden?
4. Wie man sich ihre Entstehung denkt?
5. Welchen Nutzen sie uns gewähren?

III. Ausführung. (1.) Torf und Steinkohle sind Brennmaterialien; ihre Beschaffenheit aber ist verschieden: (2.) Der Torf erscheint als ein lockeres schwarzbraunes Gefüge von Pflanzenüberresten; die Steinkohle sieht wie ein pechschwarzer, glänzender Stein aus. (3.) Verschieden ist auch die Art, wie sie gewonnen werden: den Torf sticht man aus Torfmooren; die Steinkohle dagegen wird durch Bergleute aus dem Innern der Erde geschafft. (4.) Beide aber sind vor vielen Jahrtausenden entstanden, und beide haben sich unter der Erdoberfläche gebildet. Der Torf entstand aus Sumpfpflanzen, die in stehenden Gewässern vermoderten, zu Boden sanken und das Wasserbecken allmählich ausfüllten; die Steinkohlen aber sind die verkohlten und versteinerten Überreste verschütteter Wälder. (5.) Beide leisten uns endlich große Dienste: der Torf ist ein geschätztes Brennmaterial für den Haushalt, die Steinkohle einer der wichtigsten Faktoren der modernen Industrie.

Thema: Frosch und Kröte.

Anknüpfung. Der gestrige Froschregen. Das laute Quacken der Frösche am gestrigen Abend. Der Lehrer hat gestern einen in den ersten Entwicklungsstadien befindlichen Frosch gefangen und zeigt ihn heute den Schülern: In diesem Glase habe ich etwas, das habt ihr schon oft gesehen, aber ich bezweifle, ob ihr euch schon Gedanken darüber gemacht habt. Was ist dies? Was wird daraus werden? Wie geht dies zu? ꝛc. ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, zu notieren, inwieferne Frosch und Kröte einander ähnlich und doch von einander verschieden sind.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition.

1. Was beide seien:
2. Wie sie aussehen?
3. Wo sie leben?
4. Wovon sie sich nähren?
5. Was etwa sonst noch über sie zu berichten sei?

III. Ausführung. (1.) Frosch und Kröte sind Amphibien. (2.) Sie sehen einander sehr ähnlich, sind aber gleichwohl leicht zu unterscheiden: Die Frösche haben nämlich eine glatte, warzenlose Haut, während die Haut der Kröten mit Warzen versehen ist. Der Hauptunterschied aber ist der: den Fröschen sind lange Hinterbeine eigen, daher hüpfen sie; bei den Kröten dagegen sind die Hinterbeine wenig länger als die Vorderbeine, weshalb sie nur kriechen können. (3.) Auch der Aufenthaltsort dieser Tiere ist verschieden: Die Frösche leben an den Ufern stehender Gewässer, in Gräben, Wiesen und Feldern; die Kröten dagegen halten sich namentlich in Gärten, an feuchten Plätzen, in altem Gemäuer u. dgl. auf. Im Winter aber verkriechen sich beide und erstarren. (4.) Als Nahrung dienen den Fröschen Insekten, Würmer, kleine Wassertiere; die Kröte aber geht nachts auf Raub aus und nährt sich von Schnecken, Raupen, Käfern ꝛc. (5.) Von beiden wissen endlich die Leute fabelhafte Dinge zu erzählen: uralt ist z. B. die Sage vom Froschregen, uralt die Fabel, daß die Kröten giftig seien.

Ergänzungen. Die Sage vom Froschregen entstand bekanntlich dadurch, daß die jungen Grasfrösche nach heftigem Regen aus dem Wasser kriechen oder massenhaft aus ihren Schlupfwinkeln hervorkommen.

Thema: **Barometer und Thermometer.**

Anknüpfung. Naturlehre. Oder: Seit gestern hat sich die Witterung geändert; hätte man das nicht mit einiger Bestimmtheit voraussagen können? Oder: Heute ist es sehr heiß oder sehr kalt; wie ließe sich nun genau sagen, wie heiß oder kalt es heute sei, oder welche Temperatur heute unser Schulzimmer habe? Zeigt uns dies das Thermometer an, oder das Barometer? ꝛc. ꝛc.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, aufzuschreiben, inwieferne Barometer und Thermometer einander ähnlich und zugleich von einander verschieden sind.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach Schritt für Schritt vorbringen, und zwar: was zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition.

1. Was beide seien?
2. Wie sie eingerichtet seien?
3. Wodurch das Steigen und Fallen des Quecksilbers bewirkt werde?

III. Ausführung. (1.) Das Barometer und das Thermometer sind physikalische Instrumente: ersteres dient zum Messen des Luftdruckes, letzteres zum Messen von Temperaturen. (2.) Beide bestehen aus einer dünnen Glasröhre, die auf einem Brettchen befestigt, teilweise mit Quecksilber gefüllt und mit einer Einteilung versehen ist: aber beim Barometer ist die Röhre nur oben, beim Thermometer oben und unten verschlossen. Die Barometerskala ist eine Millimetereinteilung und befindet sich nur am oberen Teile des Instrumentes, am Thermometer, dagegen ist eine Gradeinteilung angebracht, die ebenso lang, wie die Röhre, ist. (3.) Beide Instrumente haben ferner das miteinander gemein, daß in ihren Glasröhren das Quecksilber bald steigt, bald fällt; die Ursache dieser Erscheinung aber ist wieder eine verschiedene: Beim Barometer bewirkt nämlich der Luftdruck, beim Thermometer die Wärme oder Kälte der Umgebung die Veränderungen — und so sind (Abrundung) beide Instrumente durchaus verschieden, so ähnlich sie einander auch zu sein scheinen.

C. Themata-Sammlung.

Vorbemerkungen.

Es gibt allerlei Bücher, die den Stoff zu Schuldarstellungen sozusagen förmlich bereit halten. Der Lesebücher wurde schon gedacht. Reichen Stoff aus allen Teilen der Naturlehre bietet Dr. Lor. Tutschek: „Die Natur. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Stuttgart, Cotta.“ Zahllose Gegenstände aus dem Gebiete der Sage behandelt C. Michael: „Im Geisterkreis der Ruhe- und Friedlosen.“ Sehr nett und zu empfehlen ist auch Dr. Wilh. Runge: „Die Mineralogie in Schule und Haus. Breslau, Morgenstern.“ u. s. w. Weitere Stoffe liefern geographische und geschichtliche Charakterbilder, besonders biographische Darstellungen, dazu muß jeder Lehrer ein gutes Konversationslexikon haben.

Bei der Ausarbeitung von Schuldarstellungen aber muß man sich nicht bloß davor hüten, gelehrtes Zeug zu bringen, sondern namentlich auch davor, alles sagen zu wollen, was sich über den betreffenden Gegenstand sagen läßt. Solche Schulaufsätze werden stets ungenießbar. Man lasse daher alles gelehrte botanische, zoologische, mineralogische, chemische, physikalische Zeug bei Seite; dafür schreibe man möglichst populär und greife aus der Masse des Stoffes vornehmlich das heraus, was

geeignet erscheint, den Geist, die Phantasie, das Gemüt anzusprechen, anregend, belehrend, aufklärend zu wirken. Nicht alles, sondern nur das Wichtigste, Wissenswerteste, Interessanteste soll zur Sprache gebracht werden; sonst wird die Darstellung langweilig und endlos. Was man aber für den Aufsatz nicht verwendet, um ihn nicht zu lang zu machen, das diene alsdann dazu, die Besprechung des Themas zu beleben. So kann man dem Schüler alles sagen, was für ihn interessant ist, ohne daß alles im Aufsatze vorkommt.

Jedes Thema aber, das der Lehrer gibt, will zuvor von ihm selbst durchgearbeitet sein. Man sieht es einem Stoffe häufig nicht an, ob er schwer oder leicht zu bearbeiten ist. Wer daher ohne weiteres ein Thema herausgreift und dieses nun mit den Schülern behandeln will, kann leicht auf ungeahnte Schwierigkeiten stoßen, die ihm die Behandlung sauer und den Unterricht langweilig machen. Auch darf man die Wahl des Themas nicht den Schülern freistellen; der Lehrer, nicht der Schüler, muß wissen, was gerade jetzt am Platze ist — aber auf Wünsche der Schüler soll man, wenn dieselbe ins System passen, bereitwillig eingehen.

Bei all den nachfolgenden Thematen aber kommt alles darauf an, wie man sie behandelt. Das scheinbar Unpassendste erweist sich, richtig behandelt, als ein dankbarer, instruktiver Stoff; das Passendste aber wird unpassend, wenn man nichts daraus zu machen weiß.

Kleine Themata sammlung.

1. Stoffe zu biographischen Darstellungen: Siehe oben unter Erzählungen!

2. Völker, Volksstämme, Geschlechter ꝛc. Die Phönizier. Die Cimbern und Teutonen. Die Hunnen. Die Westgoten. Die Vandalen. Die Ostgoten. Die Longobarden. Die Franken. Die Araber. Die Merowinger. Die Karolinger. Die Ungarn. Die sächsischen Kaiser. Die Hohenstaufen. Die Kaiser aus verschiedenen Häusern. Die Habsburger. Die Hohenzollern. Die Wittelsbacher. Die Fugger. Die Welser. Die Türken. Die Russen. Die Engländer. Die Eskimos. Die Indianer. Die Neger. Die Australneger. ꝛc. ꝛc.

3. Geschichtliche Thatsachen und damit Zusammenhängendes. Die Völkerwanderung. Der Untergang des weströmischen Reiches. Die Teilungen des Frankenreiches. Die Normanneneinfälle. Die Ungarnkämpfe. Der Investiturstreit. Die Kreuzzüge. Die Johanniter. Die Tempelherren. Die deutschen Ritter. Die Belagerungen im Mittelalter. Die Belagerung von Weinsberg. Die goldene Bulle. Das große Schisma. Das Konzil zu Konstanz. Die Eroberung Konstantinopels. Die Entdeckungsfahrten der Portugiesen. Die Reformation. Der Bauern=

krieg. Die Schweizer Reformatoren. Die Hugenotten. Die Schwedenkämpfe. Die Türkenkriege. Die französische Revolution. Der Krieg im Jahre 1866. Die Belagerung von Paris. Die Einigung Deutschlands. rc. rc. (Vergl. auch die Thematasammlung zu erzählenden Darstellungen — all diese Themata gehören ja der Zwischengattung an!)

4. Kulturgeschichtliches. Die Mumien. Die Pyramiden. Das Theater der alten Griechen. Die Christenverfolgungen. Der Mohamedanismus. Die Klöster. Das Rittertum. Die Turniere. Die Raubritter. Die Ordale. Die Meistersänger. Die mittelalterlichen Städte. Die Astrologie. Die Alchemie. Die Magie. Die Erfindung des Schießpulvers, der Buchdruckerkunst. Die Feuerwaffen. Die Folter. Die Bleikammern Venedigs. Die spanischen Stiergefechte. Die englischen Hahnenkämpfe. Die Erfindung der Dampfmaschine. Gebirgsbahnen, Tunnele. Die Luftschiffahrt. Das Telephon. Das Glas. Das elektrische Licht rc. rc.

5. Mythologisches und Sagenhaftes. Die Religion der alten Deutschen. Wodan. Thor. Balder. Die Walküren. Die Nornen. Die Meerfrauen. Die Feen. Die Nixen. Die weißen Frauen. Die Hexen. Frau Hütt. Der Erlkönig. König Watzmann. Die Kobolde. Die Untersberger Männlein. Das Venediger Männlein. Die Riesen. Die Drachen. Die deutsche Tiersage. Der Lurlenberg. Der Kyffhäuser. Der Untersberg. Verzauberte Schlösser, Schätze, Menschen rc. rc.

6. Selbsterlebtes, Lokales, Gegenstände eigener Anschauung. Das gestrige Gewitter. Das gestrige Nordlicht. Der gestrige Wolkenbruch. Der gestrige Sternschnuppenregen. Die gestrige Sonnen- und Mondsfinsternis. Der gestrige Brand in N. Der gestrige (außerordentliche) Bittgang. Der gestrige Maispaziergang. Das gestrige Königsfest. Die jüngste Überschwemmung, der Eisgang, der Dammbruch. Der gestrige Waldbrand, Moorbrand, Feuerlärm. Der Komet des heuerigen Jahres. Die Altertümer unseres Ortes, unserer Kirche. Das nahe Kloster N. N. Die Ruine auf dem N.-Berge. Die Aussicht vom . . . . . Alte Sitten und Gebräuche in unserer Gegend. Alter Volksaberglaube in unserer Gegend. Unsere Kirchenglocken nach Alter, Größe und Klang. Geschichte unserer Glocken, eines Seitenaltars, einzelner Gegenstände in der Kirche. Das Leben des verstorbenen Ortspfarrers. Die jüngst abgehaltene Mission. Der gestrige Einzug des Bischofs. Voksagen über den N.-Berg. Merkwürdige Erlebnisse eines verstorbenen Ortsbewohners im Auslande. Unser Kriegerdenkmal. Die Kriegshelden unseres Ortes. Berühmte Ortsangehörige aus früherer Zeit. Die nahe Tropfsteinhöhle. Geschichte der Kapelle an der Landstraße, der Einsiedelei im Walde, des alten Römerturmes rc. rc. (Vergl. die Thematasammlung zu den erzählenden Darstellungen!)

7. Tiere. Die Fledermaus. Der Igel. Der Maulwurf. Der Tiger. Die Hyäne. Der Biber. Das Renntier. Das Kamel. Der

Büffel. Der Elephant. Der Walfisch. Das Känguruh. Das Lama. Der Walfischfang. Die Tigerjagd. — Der Kolibri. Der Sperber. Die Wandertauben. Der Strauß. Der Storch. Der Schwan. Die Eidergans. Die Straußenjagd. — Die Schildkröte. Das Krokodil. Die Kreuzotter. Die Ringelnatter. (Präparate oder wenigstens Abbildungen! Immer mehr populär berichten, erzählen, als naturwissenschaftlich beschreiben!) Die Blindschleiche. Die Jagd auf Krokodile. Der Laubfrosch. Der Feuersalamander. Der Wassermolch. Die Verwandlungen der Amphibien. — Der Wetterfisch. Die Forellen. Der Aal. Der Kabeljau. Der Stör. Der Hausen. Der Hai. Der Sägefisch. — Der Kartoffelkäfer. Die Verwandlungen des Maikäfers. Das Johanniswürmchen. Die Bienen. Die Ameisen. Die Wanderheuschrecke. Die Maulwurfsgrille. Die Tsetsefliege. Der Seidenspinner. Die Bereitung der Seide. Der Totenkopf. Der Weberknecht. Der Skorpion. Der Tausendfuß. Der Flußkrebs. — Der Regenwurm. Der Blutegel. Die Trichinen. — Die Auster. Die Perlmuschel. Die Perlenfischerei. — Die Polypen. Die Korallenbauten. — Die Infusorien. Der Schwamm. ꝛc. — Die Vögel. Die Reptilien. Die Amphibien. Die Fische. Die Insekten. Die Spinnen ꝛc. Die Raubtiere. Die Nagetiere. Die Raubvögel. Die Sumpfvögel. Die Schlangen. Die Käfer. Die Schmetterlinge ꝛc. ꝛc.

8. Pflanzen und damit Zusammenhängendes. Das Zuckerrohr. Der Waldmeister. Die Giftpflanzen. Die Tollkirsche. Die Kartoffelpflanze. Der Tabak. Die Chinarinde. Der Kaffee. Der Weinstock. Der Flachs. Die Dattelpalme. Die Kokosnuß. Der Mohn. Der Thee. Die Baumwolle. Die Feigen. Der Hopfen. Der Hanf. Die Pilze. Der Fliegenschwamm ꝛc. ꝛc.

9. Mineralien, Mineralogisches, Geologisches ꝛc. Der Diamant. Der Graphit. Die Bleistifte. Die Steinkohle. Die Braunkohle. Das Salz. Das Eisen. Das Zinn. Das Blei. Das Kupfer. Das Quecksilber. Das Silber. Das Gold. Das Platin. Das Petroleum. Der Asphalt. Der Granit. Der Sandstein. Die eratischen Blöcke. Die Petrefakten. Der Schiefer. Die Knochenhöhlen der Kalkgebirge. Die Tropfsteinhöhlen. Die Dünen. Küstenhebungen und Senkungen. Die Erdbeben. Die Vulkane. Versunkene Kontinente. Der artesische Brunnen. Der Bergbau. Der Sauerstoff. Der Wasserstoff. Der Stickstoff. Die Gasbereitung. Das Glas. Das Porzellan. Der Zement. Der Hochofen. Das Wachs. Die Gewinnung des Zuckers. Der Leim. Das Leder. Der Wein. Das Bier ꝛc. ꝛc.

10. Naturerscheinungen, Naturereignisse. Die Wolken. Thau und Reif. Der Regen. Der Schnee. Der Hagel. Das Nordlicht. Ein Erdbeben. Der Ausbruch eines feuerspeienden Berges. Ein Erdrutsch. Das Versinken einer Uferstrecke ꝛc. ꝛc.

11. Astronomisches. Die Erde. Die Bewegungen der Erde. Die Entstehung von Tag und Nacht. Der Wechsel der Jahreszeiten.

Der Mond. Die Mondphasen. Die Mondsfinsternisse. Die Sonne. Die Sonnenfinsternisse. Das Sonnensystem. Die Fixsterne. Die Planeten. Die Kometen. Die Feuerkugeln. Die Meteorsteine. Der Tierkreis 2c. 2c.

12. Geographisches. Das Meer. Die Bewegungen des Meeres. Ebbe und Flut. Die Meeresströmungen. Der Golfstrom. Die Küsten des Meeres. Der Kreislauf des Wassers. Die heißen Quellen. Die Gletscher. Die Winde. Die Passate. Der Magnetismus der Erde 2c. — Europa. Die Ostsee. Das Mittelmeer. Das schwarze Meer. Der Bodensee. Der Chiemsee. Die italienischen Seen. Die Wolga. Die Donau. Der Rhein. Die Elbe 2c. Flußzentra in Europa. Die Waldaihöhe. Gebirgszentra. Das Fichtelgebirge. Der St. Gotthardt. Die Alpen. Die Apenninen. Der Vesuv. Der Stromboli. Der Ätna. Die Pyrenäen. Das Hartgebirge. Das rheinische Schiefergebirge. Der Laacher See. Das Siebengebirge. Der Harz. Der Thüringerwald. Die Rhön. Der Spessart. Der Schwarzwald. Der Jura. Der Böhmerwald. Die Sudeten. Die Karpaten. Der Ural. Die norddeutsche Tiefebene. Die ungarische Tiefebene. Die schwäbisch-bayerische Hochebene. Die skandinavische, pyrenäische, apenninische, Balkan-Halbinsel. Island. Die Fär Öer. Sizilien. Malta. Türkei. Italien. Spanien. Frankreich. Deutschland. Österreich. Rußland. Schweden. Dänemark. Großbritanien. Preußen. Bayern. Sachsen. Würtemberg 2c. Brandenburg, Pommern, Oberbayern, Rheinpfalz 2c. — Asien. Die Auffindung der nordöstlichen Durchfahrt. Die Kaspisee. Das tote Meer. Der Kanal von Suez. Das rote Meer. Die Lena. Der Hoangho. Der Jangtsekiang. Der Ganges. Der Euphrat und Tigris. Die Tundren. Die Wüste Gobi. Die chinesische Tiefebene. Arabien. Persien. Indien. Tibet. China. Japan. Die Sundainseln. Der Himalaya. Der Altai. Die neusibirischen Inseln. Die Philippinen. Die Molukken. Java. Ceylon 2c. — Afrika. Die Seen Afrikas. Der Nil. Der Niger. Der Kongo. Die Sahara. Marokko. Algier. Ägypten. Abessinien. Das Kapland. Kamerun. Angra Pequena. Die kanarischen Inseln. St. Helena 2c. — Amerika. Die kanadischen Seen. Der Niagarafall. Die Geyser am Yellowstone. Die Prärien. Ein Präriebrand. Der Mississippi. Die Landenge von Panama. Der Orinoko. Der Amazonenstrom. Die Llanos. Die Selvas. Die Pampas. Die Kordilleren. Die Nordwestdurchfahrt. Die Franklinexpedition. Die Bank von Neufundland. Westindien. Die Magellansstraße. Die Feuerlandsinseln. — Australien. Neuholland. Die Goldfelder Neuhollands. Die deutschen Kolonien in Australien. Neuseeland. Die Sandwichsinseln 2c. — Merkwürdige Orte u. dgl.: Neuschwanstein. Oberammergau. Der Peißenberg. Die Walhalla bei Regensburg. Die Trausnitz. Das Lechfeld. Der Hohenstaufen. Der Rheinfall. Das Heidelberger Schloß. Die Kaisergräber zu Speier. Wilhelmshafen. Der Nordostseekanal. Die Lüneburger Heide. Der Rammelsberg. Die Baumannshöhle. Der Kyffhäuser. Die Wartburg.

Die Altenburg bei Bamberg. Die Tropfsteinhöhlen der fränkischen Schweiz. Das Salzbergwerk von Wieliczka. Das Salzkammergut. Die hohe Salve. Die Brennerbahn. Die Pußten. Debreczin. Der Schipkapaß. Venedig. Karara. Kanossa. Das Hospiz auf dem St. Gotthard, dem St. Bernhard. San Juste. Gibraltar. Der Leuchtturm von Eddystone. Staffa. Valencia. Hammerfest ꝛc. — Mekka. Aden. Teheran. Die sibirischen Bergwerke. Die chinesische Mauer. Singapore. Das ostasiatische Kabel. Sansibar. Timbuktu. Die Oasen. San Franzisko. Die Pazifikbahnen. Die Guanolager Perus. Die heißen Springquellen auf Neuseeland ꝛc.

Themata zu Vergleichungen.

Anregende Thema zu Vergleichungen findet man am einfachsten, wenn man irgend ein ansprechendes Thema zu einer Berichterstattung, Beschreibung oder Abhandlung sucht und sich dann frägt, was sich hiemit etwa vergleichen ließe. Lese ich z. B. in vorstehender Thematasammlung das Wort Feuersalamander und frage ich mich, was könnte man mit einem Salamander etwa vergleichen, so finde ich: z. B. die Eidechse, das Krokodil; lese ich das Wort Wein, so würde mich meine Frage auf das Thema führen Wein und Bier (Meth, Wasser, Essig ꝛc.) Vergleichen aber läßt sich alles, was in irgend welcher Beziehung mit einander gleich ist; also z. B. zwei Flüsse, Gebirge, Seen, Städte, Länder, Erdteile, Tiere, Pflanzen, Mineralien, Naturerscheinungen, Ereignisse, Personen, fabelhafte Wesen, Sagen, Gedichte ꝛc.

III. Abschnitt.

Abhandelnde Darstellungen.

I. Kapitel.

Kompositionslehre.

§ 1.

Begriff des Abhandelns; Eigentümlichkeit dieser Stilgattung.

Abhandeln heißt etwas vom Anfange bis zum Ende behandeln, also etwas **ausführlich auseinandersetzen**, sich **eingehend** über ein Thema verbreiten und dasselbe **nach allen wesentlichen Seiten beleuchten.**

Jede Abhandlung hat daher naturgemäß einen gewissen Umfang und eine bestimmte Gliederung; ihr Gegenstand aber ist unbegrenzt: eine Abhandlung kann man über alles Mögliche schreiben.

§ 2.

Einteilung der abhandelnden Darstellungen.

Die abhandelnden Darstellungen zerfallen in drei große Klassen, in:

1. **Auseinandersetzende Abhandlungen.** Dahin gehören alle Abhandlungen, die einen erzählenden, berichtenden, beschreibenden, schildernden, zergliedernden, erklärenden, betrachtenden, vergleichenden 2c. Charakter haben.

2. **Beweisende Abhandlungen.** Diese Gruppe umfaßt alle Abhandlungen, in denen etwas bewiesen, begründet oder widerlegt werden soll.

3. **Untersuchende Abhandlungen.** Die Abhandlungen, in denen etwas untersucht werden soll, bilden die Zwischenart zwischen den beiden entgegengesetzten Hauptarten.

§ 3.

Die Abhandlung in der Volksschule.

Die Schüler der Volksschule befinden sich nun aber in einem so jugendlichen Alter, daß man von ihnen förmliche Abhandlungen nicht verlangen kann. Was wir daher an der Volksschule „Abhandlungen" nennen, können nur Darstellungen mit abhandelndem Charakter sein, die also alle der Zwischengattung zwischen Beschreibung und Abhandlung angehören. Solche **„kleine Abhandlungen"** haben dann weder eine förmliche Einleitung, noch einen entwickelteren Schluß, sie beginnen und enden entweder rein sachlich oder haben höchstens eine einleitende Bemerkung und eine Schlußbemerkung. **Komponiert aber werden sie nach den allgemeinen Kompositionsgesetzen,** die man, wie bei den erzählenden und beschreibenden Darstellungen, der Individualität des Falles anpaßt.

Um daher solche Abhandlungen schreiben zu können, ist es gar nicht notwendig, mit der Theorie der Abhandlung näher bekannt zu sein. Da aber der Lehrer mehr wissen will, als er gerade direkt für den täglichen Bedarf braucht, da ferner Präparanden- und Seminarlehrer, Seminaristen und Praktikanten das größte Interesse daran haben, zu sehen, wie nach den Lehren der Entwicklungstheorie eine schulgerechte Abhandlung zu gestalten ist: so soll im nachfolgenden gleichwohl die Theorie, Praxis und Methodik der Schulabhandlung in großen Zügen entwickelt und sollen auch in die Materialiensammlung ein paar Musterbeispiele für förmliche Abhandlungen aufgenommen werden.

§ 4.

Gliederung der Abhandlung.

Jede förmliche, vollständig entwickelte Abhandlung muß drei Teile haben: 1. eine **Einleitung,** 2. eine **Auseinandersetzung,** 3. einen **Schluß.** Zu dieser Dreigliederung drängt uns häufig der Zweck, den wir uns setzen, oder der Gegenstand, den wir behandeln, oder die Eigenart der gegebenen Verhältnisse: wo aber keiner dieser Faktoren eine Dreigliederung förmlich fordern würde, da sind es ästhetische Erwägungen, die uns dazu drängen: es ist die **Entwicklungsidee,** die Erwägung, daß die Darstellung eine Entwicklung werden soll, und daß sie in ihrem Auf- und Ausbau umso schöner erscheint, je mehr sie den Eindruck einer harmonisch gegliederten beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung macht.

§ 5.

Vom notwendigen Zusammenhang.

In jeder richtig komponierten Darstellung besteht nun aber ein notwendiger Zusammenhang, den wir die **Logik des Aufsatzes** nennen. Er beruht darauf, daß alles bis ins kleinste auf den Zweck, der erreicht werden soll, berechnet erscheint. Auch Einleitung und

Schluß müssen daher eine bestimmte Beziehung zu diesem Zwecke haben: sie dürfen nicht mechanisch und lose mit der Auseinandersetzung verknüpft sein, sondern müssen **organisch** mit ihr zusammenhängen, wenn die Abhandlung Logik haben soll. Welcher Art aber diese Beziehung und dieser Zusammenhang sein muß, das lehrt uns, da jede stilistische Darstellung eine Zweckrealisierung ist, der gesetzmäßige Verlauf jeder Thätigkeit, bei der es sich um Verwirklichung eines Zweckes handelt.

§ 6.
Vom gesetzmäßigen Aufbau jeder Zweckrealisierung.

Jede Zweckrealisierung ist eine Handlung, die teils durch die Willkür der menschlichen Freiheit, nicht minder aber auch durch einen gegensätzlichen Faktor, nämlich durch die unabänderlichen Naturgesetze der Logik der Thatsachen näher bestimmt wird. Der erste **Ursprung** jeder Zweckrealisierung liegt im ewigen Flusse, der die Veranlassung schafft, aus der sie schließlich hervorgeht. Stets geben innere oder äußere gegebene Verhältnisse, die der ewige Fluß herbeiführt, den ersten Anlaß oder die Veranlassung zu einer Zwecksetzung und ohne Veranlassung setzen wir uns keinen Zweck. Diese Veranlassung aber hatte wieder eine Ursache, letztere war abermals durch anderes verursacht u. s. f. in infin. Mit all diesen Antezedenzien hat indessen die nachfolgende Zweckrealisierung keinen direkten Zusammenhang mehr; der direkte Zusammenhang beginnt erst mit der Veranlassung zur Zwecksetzung, indirekt hängt sie durch letztere noch mit der Ursache dieser Veranlassung zusammen. Was dagegen noch früher vorging, steht mit der nachfolgenden Zwecksetzung nur mehr sehr lose in Verbindung, es fehlt hier eine beide noch direkt mit einander verknüpfendes Mittelglied, und die Ursache der Veranlassung muß mithin als der äußerste Grenzpunkt einer Zweckrealisierung gegen ihren Anfang hin, als erster Ursprung der bestimmten, konkreten Zweckrealisierung betrachtet werden. Zwischen die Zwecksetzung und die Realisierung des gesetzten Zweckes aber schiebt sich noch ein weiteres genetisches Moment: damit es nämlich zur Verwirklichung des gesetzten Zweckes komme, muß der Mensch auch den Entschluß fassen, den gesetzten Zweck nun in die That umzusetzen, und zur Bethätigung dieses Entschlusses übergehen.

Die **Genesis** (Vorgeschichte) jeder Zweckrealisierung verläuft somit durchaus gesetzmäßig, und ihre einzelnen Phasen sind, wie wir sehen:

1. Die **Ursache** der Veranlassung,
2. die **Veranlassung** zur Zwecksetzung,
3. die **Zwecksetzung**,
4. die **Entschlußfassung** und der **Übergang** zur Bethätigung dieses Entschlusses.

Die Verwirklichung des gesetzten Zweckes ist nun ebenfalls an bestimmte Gesetze gebunden, innerhalb deren aber die Freiheit des Menschen Spielraum hat und sich entfalten kann. Im **Verlaufe** jeder Zweckrealisierung lassen sich, da sie an das Gesetz der Succession gebunden ist, stets **drei Phasen** unterscheiden:

1. Das **erste Moment**, das die Durchführung des gesetzten Zweckes in gang bringt: der erste Schritt, den das thätige Subjekt zur Durchführung des gesetzten Zweckes unternimmt.
2. **Die weiteren Momente der Durchführung des gesetzten Zweckes**, deren Zahl größer oder kleiner ist, je nachdem der Zweck auf einem weiteren oder kürzeren Wege, nur durch eine ganze Anzahl oder schon durch einige wenige Mittel erreichbar ist.
3. Endlich **das letzte oder entscheidende Moment**, welches die Durchführung des gesetzten Zweckes vollendet, den Ausgang, das Resultat der Zweckrealisierung herbeiführt.

An jede **vollendete Zweckrealisierung** knüpft sich nun aber

1. ein **Resultat**,
2. **Folgen**,

die mit der vorausgegangenen Zweckrealisierung zusammenhängen. Das Resultat ist die unmittelbare Wirkung des letzten entscheidenden Schrittes, den das thätige Subjekt zur Durchführung seines Zweckes unternommen hat, das unmittelbare Ergebnis der vorausgegangenen Zweckrealisierung. Die Folgen erscheinen teils als nähere, teils als weitere Folgen; an letztere knüpfen sich, da im allgemeinen Kausalnexus jede Wirkung wieder Ursache weiterer Wirkungen wird, noch weitere Folgen u. s. f. in infin.

Da nun aber bereits die weiteren Folgen nur mehr indirekt mit dem Resultat zusammenhängen, so hört mit ihnen der engere Zusammenhang der Folgen mit der Zweckrealisierung auf, und die weiteren Folgen sind daher als der Grenz- und Endpunkt jeder Zweckrealisierung über ihr Ende hinaus zu betrachten.

So entwickelt sich jede Zweckrealisierung aus dem allgemeinen Kausalnexus, entfaltet sich nach den Gesetzen, denen jede Entwicklung, die sich aus demselben entspinnt, folgen muß, und verliert sich wieder in den allgemeinen Kausalnexus — sie war nur eine Welle im ewigen Flusse. Wie sich aber die objektive Gliederung der Erzählung aus den Gesetzen der Logik der Thatsachen, die subjektive Gliederung der Beschreibung aus dem der Entwicklungsidee immanenten Ternar ableiten ließen, so läßt sich die gesetzmäßige subjektiv-objektive Gliederung der Abhandlung aus den Entwicklungsgesetzen jeder Zweckreali-

sierung deduzieren, und so kommt durch die Entwicklungstheorie nun endlich einmal auch Licht in die Lehre von dem gesetzmäßigen Aufbau der Abhandlung, der für die ganze bisherige Stilistik ein völlig rätselhaftes Problem war.

§ 7.

Die Lehre von der Abhandlung in der bisherigen Stilistik.

Daß die Abhandlung sich ganz gesetzmäßig aufbauen müsse, hat man längst gefühlt; man gliederte sie auch bisher schon in Einleitung, Durchführung und Schluß — aber das ganze Problem der Dreigliederung war doch ein ungelöstes und für die bisherige Stilistik unlösbares Rätsel. Die meisten Stilistiker begnügten sich daher, die über jene drei Teile meist schon aus dem Altertum überlieferten empirischen Regeln dogmatisch weiterzukolportieren, die Kritik ließ dieses Verfahren unbeanstandet, und nur einzelne, wie Rinne, machten einen Versuch, die Theorie der Abhandlung wissenschaftlich zu begründen; doch konnte keines dieser Experimente befriedigen, weil man stets den richtigen Ausgangspunkt verfehlte.

Die Lehre von der Einleitung bestand daher in der Regel in einer Anhäufung von empirisch zusammengerafften Ratschlägen, wie man beginnen könne. Man fühlte, daß hier ein Gesetz zu beobachten sei; aber niemand — auch Laas und Rinne nicht — vermochte, dieses Gesetz richtig zu formulieren und wissenschaftlich nachzuweisen. Die Vulgärstilistik aber empfahl ein solches Durcheinander und Vielerlei von Ratschlägen, daß schließlich erst recht niemand wußte, was nun eigentlich Gesetz für den Inhalt der Einleitung sei. Ebenso warnte man schon seit alter Zeit davor, ab ovo zu beginnen; aber wann man zu weit aushole, und wo man noch anfangen dürfe, ohne bereits zu weit auszuholen, das konnte niemand wissenschaftlich erklären. So blieb nicht bloß der Inhalt, sondern auch der Umfang der Einleitung, ihr Grenzpunkt sowohl gegen das Vorausgehende, als auch gegen die nachfolgende Auseinandersetzung hin völlig unbestimmt. Kompositionsgesetze für die Einleitung kannte man gar nicht. Einzelne pragmatische Elemente des logischen Gedankengangs der Einleitung erfaßte man allerdings instinktiv, und so redete man schon bisher in der Lehre von der Einleitung über Themasetzung und Überleitung; allein wie diese Dinge in die Einleitung kommen, und was für eine Bewandtnis es damit hatte, blieb wieder unerklärt. Dagegen war schon unter den alten Rhetorikern Streit darüber, ob die Themasetzung zur Einleitung oder zur Auseinandersetzung gehöre; Quintilian entschied sich für letzteres (Anleitung zur Beredsamkeit IV, 4, 1) und zeigte damit deutlichst, daß sich solche Streitfragen vom empirischen Standpunkt aus einfach nicht lösen lassen.

Nicht minder versumpft war die Lehre von der Durchführung oder Auseinandersetzung. Wie wenig man sich über den eigentümlichen Inhalt und Umfang dieses Teiles der Abhandlung klar war, zeigen die künstlichen Schemata, die man aufstellte. Gerade über den allerwichtigsten Punkt aber, nämlich über die Frage, wie man Beweispunkte finden und ausführen könne, war in der bisherigen Stilistik so viel wie nichts zu lesen, so sehnsüchtig auch jeder Lehrer speziell hierüber Aufschluß wünschte. Vergebens! Rinne macht zwar einen Versuch, hier eine Anleitung zu geben; aber seine Lehre von der Auffindung der Beweispunkte ist für Schüler und Lehrer allzu abstrakt und viel zu zeitraubend, als daß sie befriedigen könnte. Die meisten Stilistiker sagen daher über die Auffindung und Ausführung der Beweisgründe gar nichts, oder bringen dafür lange Zitate aus der formalen Logik über die Definition, die Bildung von Begriffen, Urteilen, Schlüssen 2c. — damit es schiene, als hätten sie zur Sache gesprochen, weil sie wenigstens Worte über die Sache gemacht und gelehrt gesprochen hatten. Doch wer dies las, der arme Thor, er blieb so klug, als wie zuvor!

Gleichmäßig unklar war man sich auch über die Lehre vom Schluß. Auch hier ließ man Inhalt und Umfang völlig unbestimmt. Doch verfiel man instinktiv wenigstens darauf unter anderem zu empfehlen, vom Resultat und den Folgen zu reden; warum aber gerade dies hier am Platze sei, diese Frage konnte die bisherige Stilistik wissenschaftlich ebenfalls nicht beantworten.

So war die ganze Lehre von der Abhandlung für die empirische Vulgärstilistik ein einziges großes Fragezeichen, und sie wird ein solches bleiben für jeden, der vom Standpunkt des Empirismus aus dieselbe erklären will. Nur wenn man vom Wesen der Sache ausgeht, von dem Gedanken, daß jede stilistische Darstellung eine Entwicklung sei, in der es sich um Verwirklichung eines Zweckes handelt, dann fällt es uns wie Schuppen von den Augen, und es erklärt sich nun alles ganz naturgemäß von selbst, was bisher so völlig rätselhaft erschien.

§ 8.

Von der Logik der Abhandlung.

1. Soll Logik, d. h. innerer pragmatischer Zusammenhang, gesetzmäßiger Aufbau in einer Abhandlung sein, dann muß schon die **Einleitung** als **ein organisches Glied des Ganzen** erscheinen, sie muß innerlich pragmatisch mit dem nachfolgenden zusammenhängen. Man darf daher in der Einleitung nicht vorbringen, was man gerade will, die Einleitung muß vielmehr einen ganz bestimmten, durch das Wesen der stilistischen Darstellung als einer Zweckrealisierung geforderten Inhalt haben. Die nachfolgende Auseinandersetzung ist nämlich als Durchführung des gesetzten Zweckes nichts anderes, als eine Zweckrealisierung. Mit

jeder Zweckrealisierung aber hängt im Kausalnexus der Dinge nach vorne hin pragmatisch einzig und allein ihre Genesis zusammen: soll daher die nachfolgende Auseinandersetzung sich mit logischer Konsequenz aus der Einleitung entwickeln, dann muß die Einleitung notwendig an die **genetischen Momente** des nachfolgenden anknüpfen und von hier aus zur Auseinandersetzung weiterführen.

Das **Gesetz der Einleitung** lautet sonach:

Die Einleitung muß ihren Inhalt der Genesis der nachfolgenden Auseinandersetzung entnehmen.

Hieraus aber ergibt sich als **Imperativ für die Komposition der Einleitung:**

Knüpfe an die genetischen Momente deiner Darstellung an und leite von hier aus zur nachfolgenden Auseinandersetzung über!

In der Einleitung muß man daher an die **Veranlassung** zur nachfolgenden Darstellung anknüpfen, dann vom **Gegenstand und Zweck** der Darstellung (Themasetzung) sprechen, endlich vom **Entschlusse,** den gesetzten Zweck im nachfolgenden nun durchzuführen (Überleitung). Will man sich kürzer fassen, so beginnt man sogleich mit der **Themasetzung,** setzt auseinander, was der Gegenstand oder der Zweck der nachfolgenden Darstellung sei und leitet zur Auseinandersetzung über. Will man dagegen recht weit ausholen, dann knüpft man an die **Ursache der Veranlassung** an. Was nun im konkreten Fall zu thun sei, muß der Fall selbst lehren, d. h. man muß stets das thun, was im konkreten Falle schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig erscheint und nicht das Gegenteil.

Man kann endlich auch gleich mit der **Konstatierung des Entschlusses,** ein bestimmtes Thema im nachfolgenden durchzuführen (Überleitung), beginnen; dann entsteht aber keine förmliche Einleitung mehr, sondern nur mehr eine einleitende Bemerkung oder ein formeller Anfang.

2. Von einer solchen Einleitung und nur von einer solchen führt nun ein kausaler Faden direkt zur nachfolgendeu **Auseinandersetzung.** Aufgabe der Auseinandersetzung aber ist, das Thema selbst nun so zu besprechen, wie dies durch den Zweck der Darstellung gefordert erscheint. Je nach Lage des Falls muß man daher jetzt über den Gegenstand der Darstellung eingehend Bericht erstatten, ihn beschreiben, auseinandersetzen, entwickeln, erklären, erörtern, die aufgestellte Thesis beweisen, begründen, widerlegen, die angeregte Frage untersuchen 2c. Es handelt sich somit hier um die

Durchführung des engeren Zweckes der Darstellung, und man muß mit dem beginnen, was zur Verwirklichung dieses Zweckes zunächst zu sagen ist, dann die weiteren Punkte besprechen, endlich den letzten Punkt, der zur Durchführung des engeren Zweckes dient, (das entscheidende Moment) zur Sprache bringen.

Das **Gesetz der Auseinandersetzung** lautet sonach:

> **Die Auseinandersetzung hat das Thema dem Endzwecke entsprechend auseinander zu setzen — den engeren Zweck der Darstellung durchzuführen.**

Hieraus resultiert aber als **Imperativ für die Komposition der Auseinandersetzung:**

> **Setze das Thema so auseinander, wie dies durch den Zweck der Darstellung gefordert erscheint: berichte, beschreibe, schildere, vergleiche, erkläre, beweise, begründe, widerlege, untersuche rc.!**

Der in der Auseinandersetzung zu verwirklichende engere Zweck (das Berichten, Beschreiben, Beweisen rc.) kann somit außerordentlich verschieden sein; nach ihm aber erhalten die verschiedenen Arten der Abhandlung ihre bestimmten Namen: wir nennen die Abhandlung eine berichtende, wenn es sich in der Auseinandersetzung um eine Berichterstattung handelt, eine beweisende, wenn in der Auseinandersetzung das Thema bewiesen wird rc.

3. Ist nun der Bericht, die Beschreibung, Vergleichung, Beweisführung rc. zu Ende, so gibt es nur noch eines, was hiemit in direktem kausalen Zusammenhang steht, nämlich das **Resultat** und die **Folgen**, die sich aus dem in der Auseinandersetzung Erörterten ergeben. Denn mit jeder Zweckrealisierung hängen über ihr Ende hinaus nur noch das Resultat und die Folgen kausaliter zusammen, und alles andere hätte zu einer abgelaufenen Zweckrealisierung keine nähere pragmatische Beziehung mehr. Soll daher auch der **Schluß** als **ein organisches Glied des Ganzen** erscheinen, soll zwischen ihm und der Auseinandersetzung kausaler, pragmatischer Zusammenhang bestehen und bis zum letzten Satz Logik in der Abhandlung sein, dann dürfen wir im Schlusse von nichts anderem als vom **Resultat** der Auseinandersetzung sprechen und von den **Konsequenzen**, die sich daraus ergeben.

Das **Gesetz des Schlusses** lautet somit:

> **Der Schluß muß seinen Inhalt dem Resultat der Auseinandersetzung und den näheren und weiteren Folgen derselben entnehmen.**

Hieraus aber gewinnen wir als **Imperativ für die Komposition des Schlusses:**

> **Besprich das Resultat deiner Auseinandersetzung, sowie was hieraus folgt und runde so deine Darstellung ab!**

Ob man nun das Resultat nur kurz zu konstatieren oder sich ausführlicher darüber zu verbreiten hat, oder ob man sofort die Folgen erörtern oder bloß das Resultat besprechen und die Folgen unbesprochen lassen soll, ob man ferner bloß die näheren oder auch die weiteren Folgen zur Sprache bringen soll ꝛc. — all das ist wieder Sache der Erwägung, die über den konkreten Fall anzustellen ist, und auch hier muß man wieder thun, was im konkreten Falle schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig ist, und nicht das Gegenteil. Beschränkt man sich jedoch darauf, das Resultat lediglich kurz zu konstatieren, oder bloß eine kurze Schlußfolgerung aus der Auseinandersetzung zu ziehen, so entsteht kein förmlicher Schluß mehr, sondern nur ein formeller Abschluß, eine Schlußbemerkung oder Abrundung.

4. Damit ist nun aber **der mögliche Inhalt und Umfang einer Abhandlung genau bestimmt.** Eine Abhandlung, in der alles einzelne pragmatisch zusammenhängen soll, kann, da sie eine **Zweckrealisierung** ist, vom Anfang bis zum Ende keinen andern Inhalt haben; ihr Umfang aber ist durch die Normen, die für den gesetzmäßigen Aufbau jeder Zweckrealisierung gelten, ebenfalls genau fixiert: Der **äußerste noch zulässige Anknüpfungspunkt für die Einleitung** ist die **Ursache der Veranlassung** zur Setzung des Themas — denn darüber hinaus hört jeder nähere Zusammenhang mit der Zwecksetzung und nachfolgenden Auseinandersetzung auf; der **äußerste Grenzpunkt des Schlusses** aber ist die Besprechung der **weiteren Folgen** — denn darüber hinaus wird ebenfalls der nähere Zusammenhang mit dem Ergebnis der Auseinandersetzung völlig verschwommen und unsicher. Die Grenze der Einleitung gegen die Durchführung oder Auseinandersetzung hin aber ist die **Überleitung,** die der Entschlußfassung und dem Übergang zur Realisierung des gesetzten Zweckes entspricht; die Grenze des Schlusses gegen die Auseinandersetzung hin aber repräsentiert die **Konstatierung des Resultates** — denn das Resultat gehört bereits nicht mehr zur Durchführung des Themas, sondern ist Ergebnis, erste Wirkung derselben, wie die Überleitung noch nicht zur Durchführung gehört, sondern letzte Veranlassung, letzte genetische Vorphase derselben ist.

Die vorstehenden Auseinandersetzungen enthalten, wie man sieht, in wenigen Sätzen die ganze Theorie der Abhandlung, und es wäre ein Leichtes, von der gewonnenen Grundlage aus dieselbe noch detaillierter zu entwickeln, insbesondere zu zeigen, wie die einzelnen einleitenden und abschließenden Gebilde entstehen, wie sie auseinander hervor-

und ineinander übergehen, sowie weiterhin auch die Lehre von den Übergängen zu deduzieren, deren erster Teil ja stets aus einem abschließenden Gebilde entspringt, während der zweite einem einleitenden Gebilde entspricht. Doch wir dürfen uns hier nicht tiefer in die allgemeine Theorie der Abhandlung verlieren, als für die Schulpraxis notwendig ist, und gehen daher ohne Verzug zur Kompositionslehre der Schulabhandlung über.

§ 9.

Von der Komposition der Schulabhandlung im allgemeinen.

Wenn es den Schülern unserer Mittelschulen, zu denen ja auch die Lehrerbildungsanstalten gehören, bisher so außerordentlich schwer fiel, auf dem Gebiete der Abhandlung einigermaßen Befriedigendes zu leisten, so war daran weniger die Schwierigkeit der Sache schuld, als vielmehr der Mangel an entsprechender methodischer Schulung: man schickte eben die Schüler in der Regel ohne genügende spezifische Schulung und mit völlig ungenügenden Hilfsmitteln ausgestattet ins Absolutorium. Allerdings ist die Abhandlung die schwierigste aller Stilgattungen; aber merkwürdig genug — sie ist zugleich auch d i e j e n i g e S t i l g a t t u n g, d i e s i c h, ähnlich wie die pragmatische Erzählung, S c h r i t t f ü r S c h r i t t f ö r m l i c h a n d e m o n s t r i e r e n, o d e r b e s s e r a n ü b e n l ä ß t. Die G e s e t z m ä ß i g k e i t, mit der sich eine logisch durchgebildete Schulabhandlung entwickeln muß, ist eben s o e x a k t, d a ß s i c h i h r g a n z e r V e r l a u f a p r i o r i p r ä z i s f e s t s t e l l e n l ä ß t. **Infolge dessen kann man dem Schüler vom Anfang bis zum Ende sagen, was er Satz für Satz anzuführen habe.** Das erscheint wunderbar und ganz unglaublich; aber es ist im Wesen der stilistischen Darstellung als einer Zweckrealisierung und Entwicklung begründet.

Jede schulgerecht entwickelte Abhandlung muß zunächst notwendig eine förmliche **Einleitung,** eine **Auseinandersetzung** und einen förmlichen **Schluß** haben; denn aus einer Schulabhandlung wollen wir ersehen, ob der Schüler auch im stande sei, eine Einleitung und einen Schluß richtig zu komponieren. B e i d e r **Komposition** s e i n e r A b h a n d l u n g a b e r m u ß d e r S c h ü l e r S c h r i t t f ü r S c h r i t t, w i e f o l g t, v o r g e h e n:

1. Zunächst muß er sich seine **Aufgabe klären.**
2. Hierauf den **einleitenden Gedanken** suchen.
3. Sodann die **Disposition für die Auseinandersetzung** aufstellen.
4. Weiterhin den **Schlußgedanken** notieren.
5. Endlich die Disposition Schritt für Schritt **ausführen.**

An dieses streng methodische Vorgehen muß der Schüler von anfang an **systematisch gewöhnt** werden; wie er aber diese einzelnen Geschäfte Schritt für Schritt auszuführen habe, wird im nachfolgenden gezeigt.

§ 10.

Von der Klärung der Aufgabe.

Wie bei jeder stilistischen Darstellung, so ist auch bei jeder Abhandlung das erste, daß man sich die **Aufgabe klärt.** Insbesondere muß man sich klar machen, ob es sich um eine auseinandersetzende, oder um eine beweisende, oder um eine untersuchende Abhandlung handelt — denn diese Unterscheidung ist für die Disposition der Auseinandersetzung von entscheidender Wichtigkeit.

Diese Klärung der Aufgabe bietet nun häufig gar keine Schwierigkeit. Wäre z. B. das Thema „Über den Nutzen des Reisens“, so müßte ich mich fragen: Was ist meine Aufgabe? Antwort: Ich soll beweisen, daß (oder daß und warum) das Reisen nützlich sei. Lautet das Thema: „Worin besteht die wahre Vaterlandsliebe?“ so wäre meine Aufgabe, zu untersuchen, worin die wahre Vaterlandsliebe besteht. Hätte ich endlich das Thema: „Der Torf“, so wäre meine Aufgabe, das Wichtigste, Wissenswerteste, Interessanteste über den Torf auseinanderzusetzen. Im ersten Falle würde es sich also um eine beweisende, im zweiten um eine untersuchende, im dritten um eine auseinandersetzende Abhandlung handeln.

Ich hätte nun aber auch so sagen können: Meine Aufgabe ist, auseinanderzusetzen, daß das Reisen nützlich sei, worin die wahre Vaterlandsliebe bestehe, was über den Torf alles zu sagen sei. Diese Bestimmung wäre ebenfalls richtig; weil aber, wie man sieht, das Wort „auseinandersetzen“ in einer engeren und in einer weiteren Bedeutung gebraucht werden kann, so muß man vorsichtig sein und sich fragen, soll ich hier etwas beweisen? oder etwas untersuchen? oder ist etwas anderes der Zweck meiner Darstellung: soll ich berichten? beschreiben? vergleichen? erklären? ꝛc. ꝛc. Diese Unterscheidung, **diese Präzisierung des Zweckes der Darstellung ist eminent wichtig;** denn sonst erklärt man, wo man beweisen sollte, oder beweist, wo man erklären sollte, oder berichtet, wo es sich um eine Untersuchung handelt ꝛc. ꝛc. und verfehlt somit von Anfang den Weg, der einzuschlagen wäre.

Ist das Thema ganz allgemein gestellt, z. B. der Torf, die Luftschiffahrt, der Magnetismus, die Wüstenreisen, die Bescheidenheit, die Wahrheitsliebe ꝛc. ꝛc., dann ist unser **Zweck, eine Abhandlung zu schreiben, die ganz und gar zu dieser Überschrift paßt.** Hier handelt es sich nun zumeist darum, die Bedeutung, Wichtigkeit ꝛc. des betreffenden Gegenstandes zu erörtern, das Wichtigste, Wissenswerteste, Interessanteste über ihn auseinanderzusetzen, oder (namentlich bei abstrakten Begriffen) zu untersuchen, was z. B. Bescheidenheit ist, was über sie alles zu sagen sei. Es kann

sich aber auch um andere Dinge drehen; darum muß man hier gründlich darüber meditieren, was der **Zweck** unserer Abhandlung sei.

Wie es nun manchmal Schwierigkeiten macht, den Zweck der Abhandlung zu präzisieren, so gibt nicht selten auch der **Gegenstand** zu denken, und damit kommen wir nun zu dem schwierigsten Kapitel der ganzen Lehre von der Abhandlung. Es ist nicht zu rechtfertigen, die Schüler im Absolutorium mit dunklen Thematen zu ängstigen; denn wenn es ihnen nicht gelingt, den Sinn des Themas zu enträtseln, dann kann auch der Aufsatz nicht mehr gelingen, und der Schüler hat daher gar keine Gelegenheit zu zeigen, ob er ein gegebenes Thema richtig zu behandeln versteht oder nicht. An einem dunklen Thema kann sich oft auch der Lehrer die Zähne ausbeißen; solche Themata gehören also nicht ins Absolutorium. Aber bei den Aufsatzübungen muß der Schüler auch im Enträtseln dunkler Themata tüchtig geschult werden; denn fast alle Sprichwörter, Dichtersprüche, Sentenzen, Zitate aus Schriftstellern 2c. haben irgend etwas an sich, was nicht sofort klar ist und was daher notwendig erst geklärt werden muß. Da hilft nun auch die Frage, was unsere Aufgabe sei, nichts; soll der Schüler vielmehr sein Thema nicht völlig ratlos anstarren, dann muß er ganz methodisch in der Enträtselung dunkler Themata geschult sein und ganz systematisch dabei zu werke gehen.

Das hier nun anzuwendende **systematische Vorgehen** ist folgendes:

1. **Allgemeine Bestimmung des Gegenstandes der Abhandlung:** Ist das Thema irgendwie dunkel, bildlich oder unklar, dann muß man sich vorläufig um die zu lösende Aufgabe gar nicht kümmern, vielmehr sofort das **Thema** betrachten und **zunächst feststellen, unter welchen Gattungsbegriff es fällt.**

Wir müssen uns daher fragen: **Was ist denn der Gegenstand meiner Darstellung, ganz allgemein gesprochen?** Ist mein Thema ein Sprichwort, oder ein Dichterspruch? eine Sentenz? eine Maxime? ein Ausspruch? eine Behauptung, Meinung, Ansicht, Anschauung, Hypothese? 2c., eine Thatsache, Beobachtung, Erfahrung, Wahrnehmung? 2c., eine Frage, Aufforderung, eine Ermahnung, ein Rat, eine Bitte, ein Wunsch? 2c. 2c.

Die Beantwortung dieser Fragen macht in der Regel gar keine Schwierigkeit; aber man muß sich über diesen Punkt klar sein, sonst phantasiert man von einem Dichterspruch, während das Thema ein Sprichwort ist, oder von einem Sprichwort, während es sich um eine bloße Behauptung handelt 2c. 2c.

Man muß also zunächst den Gattungsbegriff feststellen, unter den das Thema fällt. Läßt sich der nächste Gattungsbegriff nicht

genau erkennen, zweifelt man z. B. ob man es mit einem Dichterspruch oder mit einem Sprichwort zu thun hat, dann muß man das Thema unter einen höheren allgemeinen Begriff subsumieren: d. h. man spricht alsdann weder von einem Dichterspruch, noch von einem Sprichwort, sondern ganz allein von einer Behauptung, einem Rate, einer Ermahnung u. dgl. — oder man vermeidet es ganz, das Thema unter irgend einen Begriff zu subsumieren.

2. **Feststellung des Sinnes.** Unser nächstes Geschäft ist, uns zu vergewissern, ob uns auch der Sinn des Themas vollständig klar sei. Denn manche Themata sind bildlich oder dunkel und müssen erst geklärt werden, andere erscheinen auf den ersten Anblick klar, fangen aber an, unklar zu werden, sobald wir an die Disposition herantreten. Sowie daher der Sinn des Themas uns nicht absolut klar ist, müssen wir dasselbe entweder umschreiben, oder reduzieren oder spezialisieren.

Von der Umschreibung.

Wenn man etwas nicht versteht, so läßt man sich dasselbe mit anderen Worten sagen; über **bildliche und dunkle Themata** werden wir uns daher klar, wenn wir sie in andere, unbildliche, verstandesmäßige Worte kleiden. Die **Umschreibung** besteht daher darin, daß man die einzelnen Worte und Wendungen **mit anderen Worten und Wendungen** wiedergibt, bis uns der Sinn derselben vollständig klar geworden ist. Man meditiert daher also: Wie kann ich dies mit anderen Worten geben? Wie kann ich dafür noch sagen? Wie kann ich dies noch ausdrücken? 2c. Was ist also der Sinn des Themas?

Wäre z. B. das Thema zu behandeln: „Durch viele Streiche fällt auch die höchste Eiche“ — so würde sich die Umschreibung also gestalten:

Umschreibung.

a) Durch viele Streiche = durch zahlreiche, wiederholte, unabläßige, unausgesetzte unermüdete, ausdauernde 2c. Angriffe, Vorstöße, Bemühungen, Versuche 2c., durch unermüdete Ausdauer 2c.

b) fällt auch die höchste Eiche = läßt sich auch der zäheste Widerstand brechen, werden auch die größten Schwierigkeiten gehoben, lassen sich auch die größten Hindernisse beseitigen, kann man Unglaubliches zustande bringen, lassen sich kolossale Erfolge erzielen 2c. 2c.

c) Sinn = Durch unabläßige Angriffe läßt sich auch der zäheste Widerstand brechen; oder Ausdauer überwindet alle (auch die größten) Schwierigkeiten.

Durch solche Umschreibung wird uns aber nicht bloß der Sinn *des Themas klar*, sondern wir machen uns dadurch auch zur Lösung unserer Aufgabe psychisch *disponiert*, *erwärmen* uns für die Sache, *regen die Ideenassoziation auf die mannigfaltigste Weise an*, werden auf das und jenes *aufmerksam*, was wir später sehr gut brauchen können und verschaffen uns namentlich einen *Vorrat synonymer Bezeichnungen und Wendungen*, die uns bei der Ausführung vorzügliche Dienste leisten.

Man kann die Umschreibung *schriftlich* oder *mündlich* vornehmen; die schriftliche wird sorgfältiger ausfallen, als die mündliche. Den Sinn des Themas aber muß man in einem *möglichst einfachen Satz* feststellen.

Von der Reduktion.

Manches Thema ist nur deshalb nicht ganz klar, weil es als **ein umfangreicher oder verwickelter Satz** erscheint. Dann muß man die **Reduktion** anwenden, d. h. **das Thema auf einen möglichst kurzen einfachen Ausdruck bringen.** Man muß sich also fragen: Wovon ist hier die Rede? was ist davon ausgesagt? was ist beigefügt? wie ist die Sache also zu verstehen? wie läßt sich dies nun möglichst kurz ausdrücken? u. dgl.

Veranschaulichen wir auch dies an einem Beispiele! Unser *Thema* sei:

„*Wohlthätig ist des Feuers Macht,*
Wenn sie der Mensch bezähmt, bewacht,
Und was er bildet, was er schafft,
Das dankt er dieser Himmelskraft;
Doch furchtbar wird die Himmelskraft,
Wenn sie der Fessel sich entrafft,
Einhertritt auf der eignen Spur,
Die freie Tochter der Natur.

Da hier bildliche Ausdrücke vorkommen, müßte man die einzelnen Verse zunächst (mündlich) Satz für Satz umschreiben, um zu sehen, wie das einzelne zu verstehen sei; dann aber müßte man etwa also meditieren: Wovon ist hier die Rede? (Vom Feuer.) Was ist davon ausgesagt? (Wohlthätig.) Was ist beigefügt? (Wenn es der Mensch bezähmt, bewacht.) Von welchem Feuer ist also die Rede? (Vom bezähmten, bewachten.) Und was ist davon ausgesagt? (Der Mensch dankt ihm alles, was er gestaltet.) Wie geht es nun aber weiter? (Doch furchtbar ꝛc.) Was ist also vom Feuer noch ausgesagt? (Es kann auch furchtbar werden.) Wann? (Entfesselt, frei.) Wie läßt sich mithin das Thema kurz zusammenfassen: *Das bewachte Feuer ist eine wohlthätige Macht, das entfesselte eine furchtbare*: oder *das Feuer ist eine wohlthätige, aber auch furchtbare Macht.*

Das vorliegende Thema ist also ein Doppelthema: im ersten Teile der Auseinandersetzung wäre zu zeigen, daß das Feuer, bezähmt und bewacht, eine wohlthätige Macht sei, im zweiten Teile, daß es, entfesselt, eine furchtbare Macht sei. Solche Doppelthema gab man bisher mit Vorliebe, weil man von der Ansicht ausging, der Schüler könne über ein Thema um so leichter etwas schreiben, je mehr Stoff ihm bereits das Thema selbst bietet, und wenn man ein gegensätzliches Thema gebe, dann würde der Schüler gerade durch die Gegenüberstellung auf verschiedenen Stoff aufmerksam. Diese Ansicht war berechtigt, so lange man dem Schüler keine förmliche Anleiungt zur Auffindung des nötigen Stoffes geben konnte, und solange man in einem Aufsatze nichts weiteres erblickte, als eine Aneinanderreihung von Behauptungen und losen Bemerkungen über den Gegenstand der Darstellung. Vom Standpunkt der Entwicklungstheorie aus aber erscheint jeder Schüler benachteiligt, der im Absolutorium ein Doppelthema zu bearbeiten hat, da ein Doppelthema noch einmal so viel Arbeit, als ein einfaches verursacht und doch in der gleichen Zeit bewältigt werden muß; auch hilft dem Schüler der im Thema bereits angegebene Ausführungsstoff sehr wenig, weil er nur Einzelheiten enthält und das Disponieren nicht überflüssig macht, wohl aber leicht bewirkt, daß der Schüler an diesen Einzelheiten hängen bleibt und sein Thema dann nicht mehr allseitig durchführt.

Von der Spezialisierung.

Ist endlich das **Thema sehr allgemein** gehalten, so bewegt sich auch die Erklärung desselben (die Umschreibung) in allgemeinen Worten und läßt uns daher wohl den Sinn der thematischen Worte, nicht aber den Sinn der Sache klar erkennen. In solchen Fällen muß man daher noch die **Spezialisierung** anwenden, d. h. **man muß sich verschiedene konkrete Fälle, für die das Thema gilt, zum Bewußtsein bringen,** was sich auch sonst häufig empfiehlt. Dadurch kommen wir alsdann aus dem Gebiete allgemeiner und abstrakter Begriffe in das Gebiet der konkreten Vorstellungen und jetzt wird uns oft erst völlig klar, was das Thema eigentlich besagen will. Zugleich aber gewinnen wir dadurch einen Einblick in den Umkreis, in welchem das Thema seine Bestätigung findet.

Wäre z. B. unser Thema: „Wer sich alle Büsche besieht, kommt nicht zum Walde“, so wäre der Sinn: wer allzu umständlich ist, kommt nicht an's Ziel; oder der allzu Umständliche kommt nicht vorwärts. Das scheint nun klar zu sein und dennoch sind uns nur die Worte klar, sie sind aber so allgemein, daß wir, um uns auch über den Geltungsbereich unseres Sprichwortes einigermaßen klar zu werden, nun spezialisieren müssen. Wir werden uns daher fragen: Bei welcher Gelegenheit, in welchen konkreten Fällen, in welchen Situationen, Lagen, unter welchen Umständen ꝛc. kann man denn infolge von Umständlichkeit nicht ans Ziel kommen? Antwort: z. B. in der Schule, beim Studieren, beim Aufsatzschreiben, beim Rechnen,

bei Herstellung eines Gegenstandes, bei Unternehmung eines Geschäftes, einer Reise, einer Landpartie, Anfertigung eines Werkes, eines Kunstwerkes, einer Arbeit, die in bestimmter Zeit fertig sein soll, bei Beseitigung von Gefahren, in Situationen, wo man rasch handeln muß, z. B. bei Feuersbrünsten, Überschwemmungen, Hilfeleistungen, Rettungsarbeiten, im Kriege 2c. 2c. Diese Aufzählung ließe sich noch beliebig vermehren; außerdem könnte man das einzelne wieder zerlegen, indem man z. B. frägt: In welchen Fällen könnte denn Umständlichkeit im Kriege den gesetzten Zweck vereiteln? Antwort: Bei Angriffen, bei der Verteidigung, beim Vormarsch, beim Rückzug, bei Überfällen, bei Siegen, bei Niederlagen, beim Befehlgeben, bei der Ausführung derselben, beim Rekognoszieren, beim Bivouakieren 2c.

Wollte man diese Zergliederung nun noch weiter fortsetzen, so könnte man z. B. jetzt das Wort „Angriff" herausgreifen und fragen: In welchen Fällen könnte denn Umständlichkeit einen Angriff vereiteln? Darauf könnte man erwiedern: wenn man ihn durch Umständlichkeit verzögert, ihn nicht energisch genug durchführt, während der Durchführung bedenklich wird, den Plan wechselt, widersprechende Befehle erteilt, Vorteile nicht ausnützt, Gefahren nicht rechtzeitig vorbeugt 2c. 2c.

Die Spezialisierung ist daher, wie man sieht, für die Klärung des Sinnes, sowie für die Beschaffung von Material zur Durchführung des Themas von gleicher Wichtigkeit. Wir müssen sie daher anwenden, sowohl um die Bedeutung eines allgemeinen Themas zu erfassen, als auch um eben nötiges Material zu einer Ausführung herbeizuschaffen.

Wer nun diese Kunstgriffe kennt und sie praktisch anwenden gelernt hat, dem ist nur noch eines einzuschärfen: **Man hüte sich vor einer engherzigen und einseitigen Auffassung des Themas!** Unter dem konkreten Bilde verbirgt sich häufig das Allgemeinste, Höchste, Erhabenste, Idealste, so daß man das Thema meist **generalisieren, idealisieren,** vom einzelnen auf das allgemeine, vom Körperlichen auf das Geistige, vom Realen auf das Ideale, vom Alltäglichen und Vergänglichen auf das Ewige und Bleibende übertragen und im **tieferen** und **tiefsten Sinne** verstehen muß. Lautet daher das Thema z. B. „Von der Stirne heiß rinnen muß der Schweiß, soll das Werk den Meister loben", so darf man sich nicht mit der wörtlichen Deutung zufrieden geben und etwa sagen: Wer im Handwerk etwas Tüchtiges leisten will, dürfte die körperliche Anstrengung nicht scheuen. Auch so dürfte man nicht deuten: Ein tüchtiges Werk kommt nur durch angestrengten Fleiß zustande. Denn auch diese Deutung wäre noch zu engherzig. Hier muß man vielmehr generalisieren, potenzieren, idealisieren, das Körperliche auf das Geistige übertragen, das Alltägliche auf das Höchste deuten: aus der körperlichen Anstrengung muß man daher eine Anspannung aller im Menschen schlummernden

insbesondere seiner geistigen und sittlichen Kräfte machen, aus der tüchtigen aber vergänglichen Arbeit des ehrsamen Handwerksmeisters ein vollendetes, für die Ewigkeit geschaffenes Werk der Kunst, der Literatur, der Geschichte 2c., also etwas Großes, Erhabenes, Unvergängliches, Bleibendes — und so wird man schließlich als Sinn des Themas finden: Großes, in jeder Beziehung Vollendetes läßt sich nur durch außerordentliche Anspannung aller Kräfte schaffen. Das ist nun aber gar nicht so schwer zu finden: man muß nur auf die **Umschreibung** einigen Fleiß verwenden und hier dies und jenes versuchen, was einer idealeren Deutung des Themas etwa entspräche — dann fällt uns der idealisierte Sinn als reife Frucht förmlich in den Schoß. —

Wir sind nun bei diesem Punkte etwas länger stehen geblieben, weil er das schwierigste Moment in der ganzen Lehre von der Abhandlung bildet, und weil die Deutung des Themas für alles nachfolgende folgenschwer ist. Glücklicher Weise ist jedoch auch hier die Praxis entschieden einfacher als die Theorie, und wer mit der nötigen Sorgfalt umschreibt, dem macht auch die Deutung des Themas gemeinhin keine besondere Schwierigkeit. Förmlich dunkle Themata aber, die nur der enträtseln kann, der den Zusammenhang, aus dem sie herausgerissen sind kennt, wird kein vernünftiger Lehrer seinen Schülern geben.

3. **Korrektur.** Ist man sich über den Sinn eines bildlichen oder dunklen Themas klar geworden, so taucht die Frage auf, ob das Thema nicht einer **Korrektur** bedürfe. Viele Themata, besonders Sprichwörter, Dichtersprüche, Sentenzen, Behauptungen, Meinungen 2c. haben nämlich allerlei Mängel, die gehoben werden müssen, ehe man mit ihnen weiterarbeiten kann. Manche Themata sind z. B. ungenau stilisiert, bedürfen einer Ergänzung oder Einschränkung, um korrekt zu erscheinen; andere sind überschwenglich stilisiert, oder einseitig oder geradezu unwahr, wie z. B. das Sprichwort „Einmal ist keinmal." Solche Themata wollen daher erst richtig gestellt werden, weil sonst die ganze Durchführung nicht stichhaltig ist.

Und nun zu erkennen, ob ein Thema einer Korrektur bedürfe, frage man sich: **Ist dies richtig? Ist es immer so? Muß es notwendig so sein? Ist nicht auch manchmal das Gegenteil richtig? Kommt nicht gelegentlich auch anderes vor? 2c. 2c. Wie muß ich daher das Thema stilisieren, damit es richtig erscheine?**

Die Korrektur besteht alsdann in einer Umstilisierung, Ergänzung oder Einschränkung, sehr häufig aber lediglich in der Einschiebung von **Korrekturwörtchen**, wie: manchmal, häufig, nicht selten, fast immer, in vielen Fällen, im allgemeinen, gemeinhin, gewöhnlich, in der Regel, gelegentlich, oft, öfter, von Zeit zu Zeit, meist, meistens, nicht ganz, allzu, in zu hohem Grade, durchaus nicht 2c. 2c. Solche Wörtchen

muß der Stilist immer in der Tasche haben, da er sie auch sonst fast bei jedem Satze braucht. Hätten wir also z. B. das Sprichwort zu behandeln: „Einmal ist keinmal“, so müßten wir uns fragen: Ist dies wahr? Ist einmal nie keinmal? Daraus würden wir erkennen, daß das Sprichwort sehr häufig unwahr sei, und müßten es nun korrigieren, indem wir sagen: Einmal ist nicht immer keinmal, oder: Einmal ist häufig nicht keinmal. So bedarf auch der Satz: „Der allzu Umständliche kommt nicht ans Ziel“ einer Korrektur; er muß, richtig gestellt, lauten: Der allzu Umständliche kommt in der Regel nicht, oder nicht rechtzeitig ans Ziel.

4. **Klärung der Aufgabe.** Ist nun durch die vorausgehenden Operationen das Thema geklärt, so handelt es sich jetzt darum, sich auch die Aufgabe d. i. den **Zweck** der Darstellung zu klären. Man frägt daher: Was ist nun meine Aufgabe? Dabei prüft man sorgfältig, ob etwas bewiesen oder untersucht werden soll, oder ob es sich um eine berichtende, schildernde &c. Abhandlung handle.

5. **Feststellung der Thesis.** Ergibt die Klärung der Aufgabe, daß etwas bewiesen, begründet oder widerlegt werden soll, so ist jetzt die Thesis festzustellen, d. i. **der Satz, der bewiesen, begründet, widerlegt werden soll.** Sehr häufig hat nun das Thema von anfang an schon die Form einer Thesis d. h. eines **Behauptungssatzes**; dann ist dieser Punkt bereits erledigt. Häufig aber muß die Thesis erst gesucht werden, besonders wenn das Thema die Form einer Frage, eines Befehls, einer Ermahnung, eines Rates, einer Bitte, eines Wunsches, einer Überschrift &c. hat; dann gilt folgendes: **Ist das Thema nicht bereits ein einfacher behauptender Satz, dann muß es jetzt in einen solchen umgewandelt werden.** Das geschieht nun am einfachsten dadurch, daß wir nach dem **Zweck** der Darstellung fragen und also antworten: Ich soll beweisen, **daß . . . . — in diesem Nebensatz steckt die Thesis.** Z. B. Thema: Halte Maß! Zweck: Ich soll beweisen, daß man in allen Dingen Maß halten soll. **Ich stilisiere diesen Nebensatz nun als Hauptsatz** und erhalte so die Thesis: Man soll in allen Dingen Maß halten. — Thema: Über den Nutzen des Turnens. Zweck: Ich soll beweisen, daß das Turnen nützlich sei. Thesis: Das Turnen ist nützlich. — Thema: Glück und Glas, wie bald bricht das! Zweck: Ich soll beweisen, das das Glück so zerbrechlich wie Glas sei. Thesis: Das Glück ist zerbrechlich wie Glas. Erscheint die Thesis nicht ganz korrekt, so muß noch eine **Korrektur** derselben vorgenommen werden.

Nun merke man aber: Es ist ein ganz vergebliches und unseliges Bemühen bei jeder Abhandlung nach einer Thesis zu suchen. Um eine Thesis handelt es sich nur bei beweisenden, begründenden, widerlegenden und manchmal bei untersuchenden Abhandlungen. Bei berichtenden, beschreibenden, schildernden und ähnlichen Abhandlungen suchen wir dagegen nach einer Thesis vergebens. Das ist nun aber öfters gerade ein Fingerzeig, daß wir auf falscher Fährte sind und im Begriffe stehen, etwas für eine beweisende Abhandlung zu halten,

was keine solche ist. Schüler, die auf beweisende Abhandlungen dressiert sind, weil im Absolutorium (mit Recht) meist eine solche Abhandlung gegeben wird, fallen wie blind über das Thema her und wollen um jeden Preis eine Thesis auch da herausschlagen, wo dies einfach unmöglich ist. Durch solche Unvorsichtigkeit kann nun alles von anfang an verpfuscht werden, und die Schüler können sich eine unlösbare Aufgabe stellen, während sie, wenn sie vorurteilslos zu werke gegangen wären, leichtes Spiel gehabt hätten.

Gesetzt das Thema sei dem Prolog zu Schillers Wallenstein entnommen und laute:

„Ihr kennet ihn — den Schöpfer kühner Heere,
Des Lagers Abgott und der Länder Geißel,
Die Stütze und den Schrecken seines Kaisers,
Des Glückes abenteuerlichen Sohn,
Der, von der Zeiten Gunst emporgetragen,
Der Ehre höchste Staffeln rasch erstieg,
Und, ungesättigt immer weiter strebend,
Der unbezähmten Ehrsucht Opfer fiel."

Gehen wir diesem Thema streng methodisch zu leibe, so müssen wir es zunächst als einen Ausspruch Schillers über Wallenstein erklären. Umschreiben wir nun mündlich die einzelnen Worte und Wendungen und fragen wir uns, was für einen kurzen Sinn dieser Ausspruch wohl haben soll, so werden wir in einige Verlegenheit kommen; es wird uns schwer werden, einen Satz zu finden, der ähnlich wie eine Thesis aussieht. Das muß uns stutzig machen. Von einer Korrektur kann natürlich auch keine Rede sein, da wir ja einen Satz, der nun zu prüfen wäre, nicht gefunden haben. Die Klärung des Themas hat daher nur zu dem Resultate geführt, daß sich der Sinn dieses Ausspruches schwer in eine kurze Thesis zusammendrängen lasse. Aber das ist bereits ein wichtiges Resultat: es liegt nun bereits der dringendste Verdacht vor, daß sich aus dem Thema eine Thesis überhaupt nicht herausschlagen lasse, und daß es sich daher hier um eine beweisende Abhandlung gar nicht handle. Der Sache müssen wir jetzt auf den Grund kommen: wir lassen den Sinn des Themas dahingestellt und betrachten dasselbe jetzt von einer anderen Seite. Wir fragen jetzt: Was ist denn im vorliegenden Falle unsere Aufgabe? Soll hier etwas untersucht werden? Nein! Soll etwas bewiesen werden? Das ist zu vermuten — aber wir finden keine Thesis! Sollen wir vielleicht beweisen, daß Wallenstein der Ehrsucht zum Opfer fiel? Das kann wohl auch nicht unsere Aufgabe sein; denn in diesem Falle würde sich die Abhandlung nur mit dem letzten Satze beschäftigen, alle anderen Ausführungen des Themas blieben außer Ansatz. Handelt es sich hier am Ende gar um eine berichtende beschreibende, schildernde Abhandlung? Sollen wir vielleicht gar Wallenstein Schritt für Schritt schildern als den Schöpfer kühner

Heere, als des Lagers Abgott, als den Schrecken des Kaisers 2c. 2c.? Nun hellt sich das Dunkel — ohne Zweifel ließe sich das Thema in dieser Weise durchführen. Ist dies aber auch wirklich meine Aufgabe? Meine Aufgabe ist — ganz allgemein ausgedrückt — jedenfalls, eine Abhandlung zu schreiben, die zu dieser Überschrift paßt, der man das Thema als Motto voranstellen könnte. Würde nun die projektierte Abhandlung diesem Motto entsprechen? Sicher — in ihr käme Schritt für Schritt alles, was im Thema steht, zu näherer Ausführung, wir würden Wallenstein seine Thaten und seinen Charakter nach allen Seiten hin beleuchten. Nun ist aber auch alles weitere klar: wir begreifen jetzt, warum wir keine Thesis finden konnten, und anderseits sehen wir, daß im Thema uns bereits die ganze Disposition gegeben ist: nach einer passenden Einleitung haben wir Wallenstein zunächst als Schöpfer kühner Heere zu schildern, dann als des Lagers Abgott, hierauf als der Länder Geißel 2c. 2c., endlich einen passenden Schluß anzufügen. So erweist sich schließlich als leicht und einfach, was anfangs völlig rätselhaft erschien.

Darum darf man sich nie von vorgefaßten Ideen leiten lassen und sich nie einbilden, es müsse etwas gerade eine beweisende Abhandlung sein. Man muß jedes Thema vielmehr **vorurteilslos prüfen**; sonst verrennt man sich von anfang an und schafft sich selbst Schwierigkeiten, die sich durch keine Kunst mehr bewältigen lassen.

Derartige historische, sowie literar-historische Themata sind indessen als Absolutorialaufgaben durchaus nicht zu empfehlen. Die Absicht ist ja gut: man glaubt über solche Dinge könnten die Schüler am leichtesten etwas schreiben, weil ihnen der ganze Stoff aus dem betreffenden Unterricht bekannt ist. Wer nun in dem betreffenden Kapitel beschlagen ist, der thut sich allerdings leicht; aber wehe dem, der mit dem Stoffe nicht entsprechend vertraut ist: der ist einfach verloren; denn empirischen Stoff kann man durch keine fragende Meditation erfinden. So kann der beste Stilist der Klasse nach Umständen nur einen ungenügenden Aufsatz liefern, der Büffler und Stümper aber kann sich eine ganz anständige Note erwerben — statt aus dem gefürchteten Deutschen wird er eben zweimal aus der Geschichte oder Literaturgeschichte geprüft, erhält aus diesem Fache zweimal eine gute Note: während der geniale Leichtfuß seine Gewandtheit nicht verwerten kann und dafür zweimal in der Geschichte oder Literaturgeschichte hereinfällt. So bekommt man durch solche Absolutorialaufgaben nie ein wahres Bild von der stilistischen Leistungsfähigkeit einer Klasse, man prüft auf diese Weise auch nicht aus dem Deutschen, sondern aus der Geschichte 2c. und nimmt jedem Schüler, der in dem betreffenden Kapitel nicht beschlagen ist, die Möglichkeit, auch nur halbwegs Anständiges zu leisten. Absolutorialaufgaben sollen und müssen zwar eine bestimmte allgemeine Bildung voraus-

setzen, sie dürfen aber nie bestimmte positive Kenntnisse verlangen, sondern müssen von der art sein, daß der ganze Stoff durch fragende Meditation gefunden werden kann. Nur so hat der Schüler Gelegenheit zu zeigen, was er im Deutschen zu leisten vermag.

Fassen wir nun das, was bei Klärung der Aufgabe zu beachten ist. in eine kurze Anleitung zusammen, so wird sie lauten:

Anleitung:

A. Frage dich bei jeder Abhandlung vor allem: **Was ist meine Aufgabe? Was soll ich thun?** — Ist nun etwas zu beweisen u. dgl. dann frage weiter: **Was ist demnach meine Thesis?**

B. Ist dagegen das **Thema bildlich dunkel oder irgendwie unklar,** dann **kläre vor allem das Thema** und verfahre mithin also:

1. Mache dir vor allem klar, **was das Thema sei**, ob ein Sprichwort, ein Dichterspruch 2c.
2. **Suche hierauf den Sinn des Themas und stilisiere ihn als einen einfachen behauptenden Satz: umschreibe, reduziere, spezialisiere,** wo dies nötig erscheint!
3. Frage alsdann, ob das Thema keiner **Korrektur** bedarf!
4. **Kläre nunmehr deine Aufgabe** und prüfe, ob es sich um eine **auseinandersetzende, untersuchende oder beweisende Abhandlung** handelt!
5. Leite endlich im letzteren Falle aus der Zweckbestimmung die **Thesis** ab!

§ 11.

Von der Aufsuchung des einleitenden Gedankens.

Ist der Gegenstand und Zweck der Darstellung geklärt, so muß man zur Disposition übergehen und sofort den **einleitenden Gedanken** feststellen.*)

*) In unseren modernen Schulstilistiken findet man noch öfters den läppischen Rat, die Einleitung erst dann zu suchen, wenn alles übrige festgestellt ist. Solche Dinge können aber nur Leute empfehlen, die sich selbst nicht zu raten wissen und sich über das, was in der Einleitung vorzubringen ist, offenbar völlig unklar sind. Die Naivität solcher Stilistiker kann auch nicht besser illustriert werden, als durch den weiteren Rat, den sie uns geben, in der Einleitung das zu verwenden, was sich anderweitig nicht unterbringen läßt!!

Gemäß § 8 hat nun die Einleitung an die Genesis der nachfolgenden Auseinandersetzung anzuknüpfen und entweder von der Ursache der Veranlassung, oder von der Veranlassung oder von der Themasetzung auszugehen. Schulaufsätze beginnen nun in der Regel mit dem mittleren dieser drei Glieder und zwar knüpfen sie stets nicht an die wirkliche, sondern an eine mögliche Veranlassung an.

Demnach hat der Schüler sich jetzt zu fragen:

Was könnte mich denn veranlassen, das vorliegende Thema zu behandeln? Was könnte mich veranlassen, eine Abhandlung über X schreiben zu wollen, beweisen zu wollen, daß ꝛc., untersuchen zu wollen, wie, warum? ꝛc.

Auf diese Frage wird er mehreres, wovon er ausgehen kann, finden, und muß nun das wählen, was im vorliegenden Falle am passendsten erscheint. **Die Antwort aber muß er so stilisieren:** Die Wahrnehmung, die Beobachtung, die Thatsache, der Umstand, daß ...., der Hinweis darauf, daß ..., die Ansicht, die Meinung, der Glaube, daß ..., die **gegenteilige Ansicht oder Behauptung**, daß ..., das Sprichwort, der Dichterspruch, das Gleichnis vom, die Vergleichung mit ... ꝛc. Bei solcher Stilisierung wirkt der Anfang der Antworten selbst gedankenfindend, indem er den Blick auf die Gebiete hinlenkt, wo das, was man sucht, zu finden ist.

Das so Gefundene wird man am besten in folgender Stilisierung in die Disposition einstellen: **Hinweis darauf, daß ... ꝛc., Hinweis auf das Sprichwort ... ꝛc.** Diese Stilisierung bietet eben für die Ausführung, wie wir hören werden, einen besonderen Vorteil.

Wäre also z. B. unser Thema: „Über den Nutzen des Reisens" und wäre unsere Aufgabe dahin präzisiert, den Nutzen zu schildern, den die Bereisung fremder Länder, die Besichtigung fremder Gegenden, Ortschaften, Städte ꝛc. dem Menschen gewährt — so müßte ich, um die Einleitung zu finden, mich jetzt fragen: Was könnte mich denn veranlassen, über den Nutzen des Reisens eine Abhandlung zu schreiben?

Hierauf wären nun verschiedene Antworten möglich. Z. B. die Beobachtung, daß schon mancher junger Mensch sich auf Reisen einen hohen Grad von Bildung erworben hat; die Thatsache, daß die berühmtesten Männer sich vielfach auf Reisen gebildet haben; der Hinweis darauf, daß früher jeder Handwerker mit großem Nutzen seine Wanderjahre durchmachen mußte; die gegenteilige Ansicht, daß das Reisen geringen Wert habe; das Sprichwort: Es flog eine Henne ꝛc.; der Dichterspruch: Wem Gott will rechte Gunst erweisen ꝛc.; die Fabel von dem weitgereisten Storch ꝛc.

Von jedem dieser Punkte könnte ich nun ausgehen; ich muß mich daher jetzt für einen derselben entscheiden und notiere mir demnach:

I. Einleitung: Hinweisung darauf, daß die Leute über den Wert des Reisens oft sehr geringschätzig urteilen.

Ist auf diese Weise der einleitende Gedanke gefunden und notiert, so geht man ohne weiteres zur Disposition der Auseinandersetzung über.

Aber warum sollen die Schüler gerade an eine mögliche und nicht an die wirkliche Veranlassung anknüpfen? Das ist sehr einfach. Die wirkliche äußere (objektive) Veranlassung wäre stets der Befehl des Lehrers, den betreffenden Aufsatz zu fertigen; würde nun der Schüler hieran anknüpfen, dann würde jede seiner Einleitungen etwa also lauten: „Es ist uns heute das Thema gegeben worden ꝛc." Um solche Einförmigkeit zu vermeiden, muß sich der Schüler daher an die innere (subjektive) Veranlassung halten; eine wirkliche subjektive Veranlassung hat er nun aber nicht, da er nur dem Befehle des Lehrers gehorcht und nicht freiwillig sich zur Behandlung des Themas entschließt. Er muß sich daher notwendig eine mögliche subjektive Veranlassung erdichten, da er an die objektive Veranlassung nicht anknüpfen darf, eine subjektive nicht hat und dennoch eine Veranlassung braucht, um seinen Aufsatz korrekt einzuleiten. Das Erdichten einer subjektiven Veranlassung ist aber nicht schwer, da es deren unzählige gibt, weshalb auch zu jedem Thema ungezählte Einleitungen möglich sind: nur muß sich der Schüler nicht etwas Läppisches wählen, sondern etwas, was wirklich Veranlassung sein könnte, das Thema aus freiem Entschlusse zu behandeln. Auch der Praktiker geht nicht selten von einer fingierten subjektiven Veranlassung aus, wenn er weder den objektiven, noch den wahren subjektiven Anlaß nennen will; der Leser aber kann nicht kontrollieren, ob das, was er vorbringt, wirkliche Veranlassung war oder nicht, da die subjektiven Motive zahllos sein können und sich jeder Kontrolle entziehen.

§ 12.

Von der Disposition der Auseinandersetzung.

Aufgabe der Auseinandersetzung ist, den **engeren Zweck** der Darstellung zu verwirklichen. In der Auseinandersetzung muß man daher erzählen, berichten, beschreiben, schildern, vergleichen, erklären ꝛc., oder beweisen, begründen, widerlegen, oder untersuchen.

Der Schüler hat sich somit, um die Disposition der Auseinandersetzung zu finden, jetzt zu fragen: **Was ist meine Aufgabe?** Soll ich **auseinandersetzen** (erzählen, beschreiben, schildern ꝛc.) oder **beweisen** oder **untersuchen**? Was habe ich demnach jetzt zu thun?

A. Disposition der auseinandersetzenden Abhandlungen.

Handelt es sich in einer Abhandlung um eine Erzählung, Berichterstattung, Beschreibung, Schilderung, Vergleichung u. dgl., so ist die Auseinandersetzung nichts anderes, als **eine erzählende oder beschreibende Darstellung** und daher ebenso zu disponieren, wie bei diesen Stilgattungen gelehrt wurde.

Man muß sich daher die **Aufgabe klar machen** und dann **fragen:**

Was muß ich demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? &c.

Ebenso kann man vom Standpunkt des Lesers aus meditieren.

In gleicher Weise wird man verfahren, wenn man z. B. ein Sprichwort oder einen Dichterspruch u. dgl. zu **erklären** hat. Die fragende Meditation wird uns dann darauf führen, daß wir je nach Umständen das Thema zunächst wörtlich (Umschreibung!) dann sachlich zu erklären, es hierauf vielleicht durch Beispiele zu veranschaulichen und endlich auseinanderzusetzen haben, was nun aus dem Erörterten folge. Man muß sich aber bei all diesen Dingen nie von einer Schablone, sondern **immer von der Individualität des Falles leiten lassen** und mithin immer das thun, was im konkreten Falle schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig ist, und nicht das Gegenteil.

Schrumpft bei solchen Darstellungen die Einleitung und der Schluß zu einer kurzen Bemerkung zusammen, so bekommen wir eine „kleine Abhandlung", die der Zwischengattung angehört, während die Darstellung als eine förmliche vollständig entwickelte Abhandlung erscheint, wenn sie eine ausgebildete Einleitung, einen ausgebildeten Schluß und eine entsprechend ausgebildete Auseinandersetzung hat.

B. Disposition der untersuchenden Abhandlungen.

Bei diesen Abhandlungen muß man sich durch Klärung der Aufgabe genau vergewissern, **was** zu untersuchen sei, und hierauf fragend meditieren, was demnach Schritt für Schritt alles vorzubringen sei. Mit der heuristischen Grundfrage und den Ordnungsfragen wird man passende Unterstützungsfragen verbinden und wo dies nahe liegt, den Ternar benützen, um vom einen zum andern zu kommen.

Wäre z. B. das Thema: „Über die Folgen des Müßiggangs", so wäre meine Aufgabe zu untersuchen, welche Folgen der Müßiggang habe. Ich müßte daher meditieren: was muß ich demnach zunächst vorbringen? In welcher Beziehung hat denn der Müßiggang zunächst schlimme Folgen? Antwort: in Beziehung auf den Körper. Was werde ich also zunächst ausführen? Antwort: Welche Folgen der Müßiggang

zunächst in Beziehung auf unser leibliches Wohl hat. Nun ist dem, der mit dem Ternar arbeiten gelernt hat — und an der Mittelschule müssen die Schüler dies lernen — alles weitere klar: Der Gegensatz des Leiblichen ist das Geistige, das mittlere Dritte ist das Ethische, Moralische, auf den Charakter Bezügliche — von diesen Dingen müssen also die nächsten Punkte handeln: die Disposition ist fertig!

Da die untersuchenden Abhandlungen die Zwischenart zwischen den auseinandersetzenden und den beweisenden Abhandlungen bilden, so nähern sie sich auch bald der einen, bald der anderen dieser beiden Arten der Abhandlung, und es muß sich demnach auch das Dispositionsverfahren diesem Umstande anpassen. Oft genügen daher lediglich die **allgemeinen Kompositionsfragen**, um zu finden, was gesucht wird, öfters auch muß man **Unterstützungsfragen**, die dem speziellen Falle angepaßt sind, anwenden und den **Ternar** beachten, um vorwärts zu kommen, öfters förmlich die **Mittel** gebrauchen, **mit denen man Beweispunkte findet.** Ist z. B. zu untersuchen, warum der Ehrgeiz leicht gefährlich werden kann, so haben wir in dieser Frage eine versteckte Thesis (Der Ehrgeiz kann leicht gefährlich werden), die Untersuchung ist eigentlich eine versteckte begründende Abhandlung und muß daher wie eine solche behandelt werden. Wenn also irgendwo, so muß man sich hier von der Individualität des Falles leiten lassen und die Meditation genau dem konkreten Falle anpassen. Darum bilden die untersuchenden Abhandlungen auch die schwierigste Art der Abhandlung, weil sie die Kenntnis des Kompositionsverfahrens aller anderen Arten des stilistischen Darstellens voraussetzen und ein sehr verschiedenartiges kompositionelles Vorgehen verlangen.

C. Disposition der beweisenden Abhandlungen.

Viel leichter, als so manche untersuchende Abhandlung, sind die beweisenden Abhandlungen zu komponieren, weil hier, sobald die Frage, ob eine beweisende Abhandlung vorliege, entschieden ist, auch der Kompositionsmodus genau vorgeschrieben ist. Bei beweisenden Abhandlungen ist in der Auseinandersetzung, das zu **beweisen,** zu **begründen** oder zu **widerlegen,** was die Thesis besagt. Dies kann nun **direkt** durch positive Beweis-Gründe oder **indirekt** dadurch geschehen, daß man die Konsequenzen des Gegenteils der Thesis auseinandersetzt und daraus folgert, daß mithin die Thesis das Richtige, Klügere, Empfehlenswertere 2c. enthält. Das Dispositionsgeschäft aber besteht hier darin, drei Beweispunkte für oder wider die Thesis aufzustellen, und alles spitzt sich nun auf die Frage zu, wie man diese Beweispunkte auf möglichst einfache Weise finden könne.

§ 13.

Wie man Beweispunkte finden könne.

Über dieses Rätsel schweigen sich meine Herren Kollegen, die Stilistiker, fast durchgehends aus oder suchen diese für die Mittelschule eminent wichtige Frage durch zwecklose seitenlange Zitate aus der formalen Logik, durch die niemand klüger wird, in Vergessenheit zu bringen. Man hat zwar versucht, durch logische Operationen zu Beweispunkten zu kommen; das Verfahren war aber für jugendliche Schüler viel zu abstrakt, die Ausbeute gering, weil dadurch die Ideenassoziation nicht genügend angeregt wurde, und so bürgerten sich diese Rezepte nicht einmal in der Vulgärstilistik ein, die sonst in der Auswahl ihrer Anleitungen gar nicht bedenklich ist. Auch das Rinne'sche Verfahren, das beste, das wir zur Zeit besitzen, beruht auf komplizierten abstrakten logischen Operationen*) und ist daher ebenso unpraktisch wie die anderen logischen Anleitungen, zumal demselben bei der Schwierigkeit, das logische Subjekt und Prädikat der Thesis sicher zu bestimmen, der feste Boden fehlt. Laas empfiehlt alles mögliche, um Beweispunkte zu gewinnen; aber gerade mit so systemlosen Ratschlägen ist dem Schüler wieder nicht gedient. Besser berät ihn noch Cholevius; aber das unmethotische Gedankensammeln, das dem Empirismus eigentümlich ist, ist nicht nur sehr zeitraubend, sondern führt auch stets nur dazu, daß der Aufsatz ein lose zusammenhängendes Sammelsurium buntschillernder Ausführungen wird. Was uns dagegen noch immer fehlt, das sind möglichst einfache, bequem zu handhabende Methoden, mit denen man rasch die wenigen Beweispunkte, die man gerade braucht, Schritt für Schritt finden kann.

Solche Methoden zu ersinnen, ist nun aber gar nicht sonderlich schwer, wenn man nur ein wenig kalkulieren will. Man läßt sich hiebei entweder vom Zweck, der erreicht werden soll, leiten oder von allgemeinen Erwägungen über die Natur der Beweispunkte, ihr Verhältnis zum Subjekt und Prädikat der Thesis, oder man schließt von dem einen Punkte auf die anderen als seine dialektisch notwendigen Ergänzungen u. dgl., und so kann man eine ganze Menge Methoden ausdenken, die alle von verschiedenen Ausgangspunkten demselben Ziele zuführen.

Einige derselben sollen nun in kürze im nachfolgenden entwickelt werden.

1. Die Frage nach den Gründen.

Die naheliegendste und einfachste Methode, um Beweispunkte zu finden, ist die, daß man sich frägt:

Warum? inwieferne? aus welchen Gründen — ist x (die Thesis) richtig oder falsch, zu empfehlen, zu verwerfen ꝛc.

---

*) Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung. 2. Auflage. 1873. S. 28 u. 38 fg.

Inwieferne ist z. B. das Lesen nützlich, Übereilen schädlich? Warum ist Gewalt schrecklich, Überlegen klug? Warum soll man nicht jedem trauen? Aus welchen Gründen empfiehlt sich öfters frisches Wagen? ꝛc. Warum denn zunächst? warum ferner? warum endlich noch?

Die Ordnungsfragen bringen uns darauf, an verschiedenes zu denken und von einem Punkte zum andern weiterzugehen. Wir dürfen sie aber nicht rein mechanisch und bloß äußerlich anwenden, sondern **müssen uns bei ihrem Gebrauche stets von der Idee des stetigen Fortschrittes leiten lassen.** Mit der Frage: was zunächst? müssen wir daher stets nach dem **nächstliegenden, chronologisch ersten, geringsten, minderwichtigsten Beweispunkte** suchen und mit den beiden anderen Ordnungsfragen dann im stetigen Fortschritte zu den weiteren späteren, bedeutungsvolleren, wichtigeren Beweispunkten aufsteigen. So muß man auch **die Beweispunkte gleich in der Ordnung suchen, in der man sie braucht,** und nicht jeden beliebigen Grund notieren, sondern **nur drei sich gegenseitig ausschließende und stetig fortschreitende Beweispunkte;** die leitenden Gesichtspunkte aber wird man sich unterstreichen, damit man den Faden nicht verliert und leicht sehen kann, ob stetiger Fortschritt vorhanden sei.

Veranschaulichen wir dies nun gleich durch ein Beispiel. Unser Thema sei: „Frisch gewagt, ist halb gewonnen"; die Thesis lautet: Frisches Wagen führt nicht selten am sichersten zum Ziele. Es wäre daher jetzt zu meditieren:

Man frägt sich:	Man antwortet und notiert sich:
1. Warum führt frisches Wagen zunächst zum Ziele?	1. Weil es uns rasch über die Bedenken und Schwierigkeiten des Anfangs hinweghilft.
2. Warum empfiehlt es sich ferner?	2. Weil es uns befähigt, das Begonnene mit Kraft und Energie durchzuführen und so alle Schwierigkeiten meist leicht zu überwinden.
3. Warum empfiehlt es sich endlich noch?	3. Weil hiedurch rasch die Entscheidung herbeigeführt wird, ehe diejenigen, die uns hindern wollen oder nach dem gleichen Ziele streben, uns den Weg verlegen können.

2. Die individualisierende Methode.

Diese Methode besteht darin, daß man **genau zusieht, um was es sich handelt, und dem konkreten Falle entsprechende Fragen stellt.**

So frägt man z. B.: welche Gefahren, Schattenseiten, Wirkungen, Folgen, Konsequenzen ꝛc. hat denn maßloses Streben? Welchen Nutzen, welche Vorteile, Annehmlichkeiten ꝛc. gewährt die Kenntnis fremder Sprachen? Aus welchen Erfahrungen, Thatsachen, Beobachtungen ꝛc. ergibt sich, daß Zorn mit Thorheit beginnt und mit Reue endet? Woraus denn zunächst? woraus ferner? woraus noch?

Wie man sieht, sind diese Fragen nichts anderes, als **dem konkreten Falle angepaßte Unterstützungsfragen,** die die Fragen nach den Gründen vertreten.

Wäre also das Thema zu erörtern: „Zorn beginnt mit Thorheit und endet mit Reue“, so würde die Thesis ebenso lauten, da das Thema bereits ein einfacher behauptender Satz ist. Ich könnte nun fragen: Warum? aus welchen Gründen ist dies so? Ich kann aber statt dessen auch fragen: Aus welchen Erfahrungen, Beobachtungen, Thatsachen ergibt sich dies? und müßte dann also meditieren:

Man frägt sich:	Man antwortet u. schreibt:
1. Woraus ergibt sich dies denn zunächst?	1. Der Zornige nimmt sich nicht Zeit, das, was er thun will, erst zu überlegen: er handelt blindlings, mit Ungestüm und denkt nicht an die Folgen.
2. Woraus ergibt sich dies ferner? Welche Folgen hat nämlich erfahrungsgemäß ein solches Handeln?	2. Durch sein unbedachtes, hitziges Vorgehen verwickelt er sich nicht selten in die fatalsten, ja manchmal in geradezu heillose Situationen.
3. Woraus ergibt sich die Wahrheit unserer Behauptung endlich noch?	3. Nach geschehener That sieht er zu spät seine Thorheit ein und muß nun oft bitter bereuen, was er in blinder Wut angestiftet.

3. Die hypothetische Methode.

Eine sehr hilfreiche Methode ist die *hypothetische*. Man kann nämlich Beweispunkte auch dadurch finden, daß man frägt:

a) **Unter welchen Umständen, Bedingungen, Verhältnissen, wann *ꝛc.* wird denn die Thesis richtig oder falsch,** x **zu empfehlen, zu verwerfen, klug oder unklug ꝛc. sein:** *wann denn* **zunächst?** *wann* **ferner?** *wann* **endlich noch?**

b) *Läßt sich nun all das auch von* Sb *(dem Subjekte der Thesis) aussagen? Oder: Kann nun all dies auch im vorliegenden Falle eintreten? Sind im vorliegenden Falle diese Verhältnisse thatsächlich gegeben?* u. dgl.

c) *Welche Gründe lassen sich also für unsere Thesis anführen?*

Wäre daher zu beweisen, daß *das Feuer eine wohlthätige, aber auch eine furchtbare Macht* sei, so müßte man fragen: Unter welchen Umständen, Bedingungen, Verhältnissen wird denn das Feuer eine wohlthätige Macht sein? Unter welchen Bedingungen eine furchtbare? Läßt sich nun all das vom Feuer aussagen? Welche Gründe lassen sich daher für die erste, welche für die zweite Behauptung anführen?

Oder: wäre z. B. unser Thema: *Man soll niemand vor seinem Tode glücklich preisen!* — so kann man diesen Satz ohne weiteres als Thesis gelten lassen, weil das Thema hier bereits ein einfacher Behauptungssatz ist. Wollten wir nun die Beweispunkte mittelst hypothetischer Methode feststellen, so wäre mit obigen Fragen zu meditieren und darauf zu achten, daß in unsere Beweispunkte stetiger Fortschritt komme. Der *Gang der Meditation* wäre mithin folgender:

Man frägt:	*Man antwortet und notiert sich:*
Unter welchen *Umständen, Bedingungen, Verhältnissen* soll man niemand vor seinem Tode glücklich preisen? Wann denn *zunächst?*	1. Wenn sein Glück jeden Augenblick *getrübt* werden kann.
Wann *ferner?*	2. Wenn er über Nacht *gänzlich unglücklich* werden kann.
Wann *endlich noch?*	3. Wenn auch der Glücklichste eines Tages möglicher Weise *gräßlich enden* kann.

Jetzt frägt man weiter: b) Kann nun all das im vorliegenden Falle (bei glücklichen Menschen) eintreten? Antwort: Gewiß! c) Welche Gründe lassen sich daher für meine Thesis anführen? Antwort: Kein Mensch ist vor seinem Tode glücklich zu preisen:

1. weil sein Glück jeden Augenblick getrübt werden kann;
2. weil er über Nacht gänzlich unglücklich werden kann;
3. weil auch der Glücklichste eines Tages möglicherweise gräßlich enden kann.

4. Die Analyse des Prädikatsbegriffes.

(Beweis aus den Merkmalen des Prädikatsbegriffes.)

Diese Methode besteht darin, daß man **die im Prädikatsbegriff der Thesis steckenden Merkmale aufsucht und diese Merkmale auch dem Subjekte der Thesis zuspricht.** Dies ist die von Rinne empfohlene Methode, Beweispunkte zu finden. Nach Rinne hätte man nun gemäß den Lehren der formalen Logik an eine Anzahl konkreter Fälle und Beispiele, in denen der Prädikatbegriff vorkommt, zu denken, diese Fälle unter gewisse Klassen zu bringen oder zu einer höheren Gemeinschaft zusammenzufassen und dann aufzusuchen, was all diesen verschiedenen Fällen und Arten, in denen der Begriff in concreto enthalten ist, als gemeinschaftlich seiner Natur und seinem Wesen nach zukommt (a. a. O. S. 38 fg.). Diese Rinne'sche Anleitung ist, wie man leicht erkennen kann, im ersten Stadium ihrer theoretischen Entwicklung stecken geblieben, daher noch außerordentlich kompliziert und unpraktisch; wir werden daher einen viel einfacheren Weg einschlagen, der gar nicht nach der formalen Logik riecht und dennoch rasch zum Ziele führt. Man wird nämlich also meditieren:

a) **Was ist Pr. (das Prädikat der Thesis)? was nennen wir Pr.? welche Eigenschaften, Merkmale, Wirkungen u. dgl. hat Pr. oder muß Pr. haben? welche denn zunächst? welche ferner? welche noch?**

b) Lassen sich diese Eigenschaften nun auch von Sb. aussagen?

c) Warum ist also Thesis richtig? welche Gründe lassen sich hiefür anführen?

Wäre z. B. das Thema zu behandeln: „Glück und Glas, wie bald bricht das!" — so wäre die Thesis: Glück ist zerbrechlich, wie Glas, oder Glück ist wie Glas. Das Pr. wäre also „zerbrechlich, wie Glas" oder „Glas". Nun müßte man also meditieren und dabei auf stetigen Fortschritt achten:

Man frägt sich:	Man antwortet und notiert sich:
a) Was ist zerbrechlich, wie Glas? was nennen wir so? welche Eigenschaften hat ein solches Ding? ꝛc. ꝛc. welche denn zunächst?	1. Es geht oft schon beim leisesten Anstoß in Trümmer.
Welche Eigenschaft hat es ferner?	2. Es zerbricht oft unvermutet infolge eines Zufalls.
Welche endlich noch?	3. Es hat unter allen Umständen keinen langen Bestand.
b) Lassen sich alle diese Eigenschaften auch vom Glück aussagen? (Ja!)	
c) Welche Gründe lassen sich also für die Thesis anführen? (Die nebenstehenden!)	

Hätte ich dagegen bloß das Wort „Glas" analysiert und mich demnach gefragt: Welche Eigenschaften hat denn das Glas? — so wäre ich zu folgenden Beweispunkten gekommen:

1. Es kann leicht brechen.
2. Es wird oft durch einen Zufall vernichtet.
3. Es geht über kurz oder lang eines Tages vielleicht ganz unvermutet in Trümmer.

Vergleichen wir diese Beweispunkte mit den oben gefundenen, so sehen wir, daß es dieselben Punkte nur in anderer Stilisierung sind.

5. Analyse des Subjektbegriffes.

(Beweis aus den Eigenschaften des Subjektbegriffes.)

Wie aus dem Prädikatbegriffe, so lassen sich aus dem Subjektbegriffe der Thesis Beweispunkte herausschlagen, wenn man also frägt:

a) **Welche Eigenschaften, Eigentümlichkeiten, Wirkungen u. dgl. von Sb. können mich veranlassen oder berechtigen mich zu behaupten, daß** . . . — welche denn **zunächst?** welche **ferner?** welche **endlich noch?**

b) Welche Gründe lassen sich also für meine Thesis anführen?

Wählen wir das Thema: „Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Thaten.“ Dann wäre die nackte Thesis: Begeisterung schafft Großes. Nun müßte ich also meditieren und dabei zusehen, daß stetiger Fortschritt in meine Beweispunkte komme:

Man frägt sich:	Man antwortet und schreibt:
a) Welche Eigenschaften oder Wirkungen der Begeisterung berechtigen mich, zu behaupten, daß Begeisterung Großes schaffe? welche denn zunächst?	1. Die Begeisterung befähigt uns zu höchster Kraftentfaltung.
Was bewirkt sie ferner?	2. Sie gibt uns die Kraft, auch die größten Schwierigkeiten siegreich zu überwinden.
Welche Wirkung hat sie endlich noch?	3. Sie stärkt uns, auszuharren am schweren Werke bis zur Vollendung.
b) Welche Gründe lassen sich also für meine Thesis anführen? (Die nebenstehenden.)	

Die beiden zuletzt genannten Methoden sind eigentlich logische Methoden und setzen voraus, daß man eine Thesis habe, in der das logische Subjekt und Prädikat klar hervortritt. Speziell die letztere Methode ist überall da unanwendbar, wo das unpersönliche Pronomen „es“ oder andere unbestimmte Fürwörter (man, mancher, niemand ꝛc.) Subjekt der Thesis sind. Um daher diese Methode auch in solchen Fällen anwenden zu können, müßte man die Thesis erst so stilisieren, daß das logische Subjekt und Prädikat klar hervortritt.

Das ist nun aber ein so diffiziles Geschäft, daß man den Schülern nur raten kann, sich hiemit nicht zu beschäftigen und die beiden genannten Methoden nur da anzuwenden, wo das Subjekt oder Prädikat klar und bestimmt hervortritt und zur Analyse gleichsam einlädt. Die Fixierung des logischen Subjekts und Prädikats ist eben an sich schon schwierig, da ich die Thesis beliebig stilisieren kann, und erscheint nicht selten um so schwieriger, je

länger man darüber nachdenkt; denn mit dem Prüfen kommen erst die Zweifel. Rinnes „praktische Dispositionslehre“ liefert hiezu manch instruktives Beispiel und speziell bei dem eben behandelten Thema sehen wir selbst den Meister in große Verwirrung geraten und schließlich straucheln und fallen (s. Dispositionslehre S. 111 fg.). Rinne sagt nämlich, der Dichterspruch „Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Thaten“ heiße „nichts anderes, als daß die Liebe zur Sache uns Großes in derselben erreichen läßt.“ Wäre nun Rinne hiebei stehen geblieben, so hätte er „Liebe zur Sache“ als logisches Subjekt, „Erreichung des Großen“ als logisches Prädikat erklären müssen. Vermutlich paßte ihm nun aber der Prädikatbegriff nicht, daher fährt er weiter: „Bei genauerer Aufmerksamkeit (höchst verdächtige Bemerkung, deren aber Rinne eine ganze Anzahl fortwährend auf Lager hat) wird man nicht verfehlen (ebenso verdächtige Wendung!), zu bemerken, daß . . .“ — die Sache eigentlich umgekehrt sei; denn der Sinn des Themas sei eigentlich: „Große Thaten werden nur durch Liebe zur Sache erreicht.“ So hat er nun glücklich Sb. und Pr. vertauscht und analysiert nun den Begriff „Liebe zur Sache“, während er zuvor den Begriff „große Thaten“ oder „Erreichung des Großen“ hätte analysieren müssen; dem staunenden Leser aber sucht er in langer Rede plausibel zu machen, daß dies eben so sein müsse. Nun könnte aber ein kritischer Leser sich zum Worte melden und sagen: „Halt, das ist Hokus-Pokus; du hast den Satz jetzt ins Passiv gesetzt und damit natürlich das log. Sb. und Pr. vertauscht! Aber warum soll denn der Satz nicht im Aktiv bleiben? dann wird er lauten: Nur die Liebe zur Sache bewirkt große Thaten. Es ist daher gar kein Zweifel, daß „Liebe“ (die Ursache) das log. Sb., „große Thaten“ (die Wirkung) das log. Pr. ist, und die Umwandlung des Satzes in die passivische Form ist nur ein weiterer Beweis hiefür, da bei der Verwandlung ins Passiv das Objekt Subjekt und das aktivische Subjekt Objekt wird.

Daraus wird man ersehen, daß die ganze Lehre vom log. Sb. und Pr. nichts taugt. Wenn schon bei einem so einfachen Falle der Meister strauchelt und fällt, wie wird es erst den Schülern ergehen? Und haben letztere nur einmal gemerkt, daß die Sache unsicher sei, dann fühlen sie sich stets unsicher, und dem Lehrer geht es im konkreten Falle auch nicht besser. Diese Lehre muß daher aus der Stilistik wieder eliminiert werden, da sie nur Verwirrung stiftet, das Dispositionsgeschäft erschwert und ganz unnötig ist, indem man mit anderen Methoden Beweispunkte finden kann, ohne das logische Sb. und Pr. der Thesis zu kennen. Rinne freilich konnte diese Lehre nicht entbehren: 1. weil er nur eine Methode kennt, um Beweispunkte zu finden, und 2. nur eine Methode, um sie syllogistisch auszuführen — in beiden Fällen aber mit dem log. Sb. und Pr. operieren muß. Sobald die Stilistik aber über den beschränkten Rinneschen Horizont hinausgeschritten ist, bedarf sie auch der diffizilen Lehre nicht mehr. Völlig überflüssig aber wird sie dadurch,

daß man, was Rinne noch nicht wußte, auch aus den Merkmalen des log. Subjektbegriffes Beweispunkte herausschlagen kann. Es ist daher durchaus gleichgültig, ob man den log. Subjekt- oder den log. Prädikatbegriff analisiert, den einen Begriff also mit dem anderen verwechselt: das einzige, was dem Schüler begegnen kann, ist dies, daß das Dispositionsgeschäft ein wenig holperig wird, wenn er mit den Fragen der Analyse des Subjektbegriffes an den log. Prädikatbegriff gerät oder umgekehrt. Wie daher Rinne aus dem log. Subjektbegriffe „Liebe“, obwohl er ihn zum Pr. macht, Beweispunkte ableiten konnte, so lassen sich auch aus dem log. Prädikatbegriffe, „Erreichung großer Thaten“ Beweispunkte gewinnen, auch wenn man ihn wie einen Subjektbegriff behandelt und also frägt: Welche Eigenschaften, Eigentümlichkeiten 2c. der großen Thaten könnten mich veranlassen zu behaupten, daß sich große Thaten nur durch Begeisterung vollbringen lassen? Antwort: 1. der Umstand, daß sich große Thaten nur durch Anspannung aller Kräfte vollbringen lassen, 2. daß ihre Verwirklichung die siegreiche Bewältigung aller Hindernisse voraussetzt, 3. daß große Thaten nur durch zähe Ausdauer bis zur Vollendung zustande kommen. Das wird dem Schüler vollständig genügen; er wird gar nicht mehr die weitere Frage: Welche Gründe lassen sich also für meine Thesis anführen? stellen, das Gefundene vielmehr sofort mit einem „weil“ oder „denn“ in seine Disposition einstellen, oder glücklich auch noch über diese Frage hinwegstolpern, indem er sich unwillkürlich sagt: all das kann nun aber nur durch Begeisterung bewirkt werden; also läßt sich Großes nur durch Begeisterung erreichen — aus den obigen drei Gründen. So führt auch eine theoretisch unrichtige Analyse praktisch zum Ziele, und wäre es daher zwecklos, den Schülern durch die Lehre vom log. Sb. und Pr. den Kopf zu verwirren.

6. Die kalkulierende oder die Schlußmethode.

Eine der interessantesten und dankbarsten Methoden, Beweispunkte zu finden, ist endlich die kalkulierende oder Schlußmethode:

> **Man sucht auf irgend einem der bisher erörterten Wege zunächst einen Beweispunkt und schließt alsdann von ihm aus, von der Idee des stetigen Fortschritts oder des Ternars geleitet, auf die beiden anderen.**

Lautet z. B. mein Thema: „Der schrecklichste aller Herrscher ist der Augenblick“, so wäre die Thesis: Das plötzlich eintretende gänzlich Unerwartete übt die schrecklichste (gewaltthätigste) Herrschaft über den Menschen aus. Um den ersten Beweispunkt zu finden, könnte ich fragen: Warum übt denn das plötzlich eintretende Unerwartete über den Menschen zunächst eine solche Herrschaft? Welches ist denn seine **nächste, geringste** Wirkung? Antwort: es überrascht uns völlig unvorbereitet und verwirrt uns daher. Der erste Beweispunkt würde

mithin lauten: Der Augenblick ist der schrecklichste aller Herrscher, weil uns das plötzlich eintretende gänzlich Unerwartete zunächst völlig unvorbereitet überrascht und verwirrt. Um nun, von der **Idee des Fortschrittes** geleitet, den zweiten Beweispunkt zu finden, müßte ich mich fragen: Welche **stärkere** Wirkung kann denn das plötzlich eintretende Unerwartete alsdann ausüben? Darauf würde ich finden: Es lähmt uns nicht selten und macht uns unfähig zum Handeln. Endlich müßte ich, abermals von der **Idee des stetigen Fortschrittes** geleitet, mich fragen: Und was wäre nun wohl die **stärkste** Wirkung, die das Unerwartete haben kann? Antwort: Es kann uns die Besinnung rauben, so daß wir ohnmächtig werden, in geistige Zerrüttung verfallen, ja selbst eines plötzlichen Todes sterben.

So habe ich hier, von der Idee des stetigen Fortschrittes geleitet, einfach durch **Steigerung** aus einem Beweispunkte drei gemacht. Auf ganz ähnliche Weise kann ich nun aber **auch mittelst des Ternars** von einem Beweispunkt aus auf die anderen schließen.

Setzen wir uns das Thema: „Gelinde Kraft ist groß“, so wäre die Thesis: Ein ruhiges Vorgehen hat oft erstaunliche Wirkungen. Suchen wir den ersten Beweispunkt, indem wir fragen: Warum hat denn ein ruhiges Vorgehen oft erstaunliche Wirkungen? warum denn zunächst? Antwort: Weil sich der Anfang kaum bemerkbar macht. **Nun suche den Ternar**, der durch diesen Beweispunkt angedeutet ist. **Ich kalkuliere und schließe:** wo ein **Anfang** ist, da muß auch ein **Fortgang** und ein **Ende** sein; der zweite Beweispunkt muß daher vom Fortgang, der dritte vom Ende handeln. Demnach frage ich weiter: Welche Wirkung hat denn gelinde Kraft oder ruhiges Vorgehen auf den Fortgang einer Sache? Antwort: Was ruhig begonnen hat, nimmt in der Regel auch einen ruhigen Fortgang, da man es nur wenig beachten und sich zu Gegenvorkehrungen kaum veranlaßt fühlen wird. Und wie wird sich endlich der Ausgang gestalten? Antwort: Was sich ruhig entwickeln konnte, erreicht gemeinhin auch sicherer das Ziel, als etwas, was während des Verlaufes fortwährend mit Hindernissen und Schwierigkeiten aller Art zu kämpfen hatte.

Bei diesem Verfahren prüft man also, was für ein Ternar durch den ersten Beweispunkt, den man gefunden hat, angedeutet sei, und konstruiert sich den ganzen Ternar; hierauf erwägt man, was von der Thesis wohl in Beziehung auf die beiden anderen Glieder des Ternars gelte und findet so durch Schließen und kalkulierendes Denken die beiden anderen Beweispunkte. Enthält der gefundene Beweispunkt einen der beiden Gegensätze, so ist zunächst der andere (konträre) Gegensatz und dann das mittlere Dritte zu suchen; enthält er aber das mittlere Dritte, so sind die beiden äußersten Gegensätze hinzuzusuchen. Die drei hieraus

entspringenden Beweispunkte aber muß man nach dem Gesetze des stetigen Fortschrittes ordnen, wenn ihre Aufeinanderfolge diesem Gesetze nicht ohnehin schon entspricht.

Der Ternar ist aber nicht bloß dazu gut, Beweispunkte zu *finden*, sondern auch dazu, gefundene Beweisstücke daraufhin zu *prüfen*, ob sie die Thesis erschöpfen, und wer mit der kalkulierenden Methode einmal vertraut ist, dem mischt sie sich unwillkürlich überall ins Dispositionsgeschäft — sicher nur zum Nutzen der Sache. Es soll daher noch ein Beispiel gegeben werden. Versuchen wir die Beweispunkte zu dem Thema: „*Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Thaten*“ ebenfalls durch die *Schlußmethode* festzustellen. Der erste Beweispunkt, den wir oben gefunden, lautete: Begeisterung bewirkt Großes, weil sie uns zu höchster *Kraftentfaltung* befähigt. Nun kalkuliere ich: Der Gegensatz von *Kraftentfaltung* ist *Krafthemmung*, also Schwierigkeiten, Hindernisse, Gegenveranstaltungen; das mittlere Dritte zwischen beiden, was weder eine Kraftentfaltung noch eine Krafthemmung und doch mit beiden verwandt ist, ist die zeitweise *Krafterlahmung*, verursacht durch Überanstrengung, Ermüdung, momentane Erschlaffung. Jetzt frage ich mich: wie verhält sich nun die Begeisterung zu diesen beiden Dingen? Was vermag sie gegenüber den Hemmungen und gegen das Erlahmen unserer Kraft? Antwort: Die Hemmungen überwindet sie siegreich, will aber unsere Kraft erlahmen, dann stärkt sie uns wieder, so daß wir neuerdings angreifen und ausdauern bis zur Vollendung. So finde ich folgende Beweisführung:

Begeisterung schafft Großes:

1. weil sie uns zu höchster *Kraftentfaltung* befähigt;
2. weil sie uns die Kraft gibt, alle *Hemmungen* siegreich zu *überwinden*;
3. weil sie uns aufs neue *anspornt*, wenn die Kraft *erlahmen* will, und uns stärkt, *auszudauern* bis zur Vollendung dessen, was wir uns als Ziel gesetzt.

Benütze ich nun statt des Ternars die *Idee des Fortschrittes*, um die Beweispunkte für vorstehendes Thema zu finden, so gestaltet sich die Kalkulation also: Der 1. Beweispunkt lautet: Begeisterung bewirkt Großes, weil sie uns zunächst zu höchster Kraftentfaltung befähigt. Nun frage ich, was bewirkt sie denn *auf dem Wege* zum Ziele weiterhin? Antwort: Da stoßen wir auf *Schwierigkeiten, Hindernisse* 2c., die bewältigt sein wollen — also 2. Beweispunkt: Sie hilft uns alle Hindernisse überwinden. Und was ist endlich *das letzte* auf dem Wege zum Ziele? Antwort: *Das Ende* — also 3. Beweispunkt: Sie befähigt uns, glücklich auch das Ende zu erreichen, verleiht also Ausdauer. So kommen wir auch auf diesem Wege

zu den gleichen Beweispunkten. Überhaupt empfiehlt es sich im konkreten Falle Beweispunkte durch zwei verschiedene Methoden zu suchen, damit uns nichts, was zu sagen ist, etwa durch einen Zufall entgehe.

Abschluß.

Für jede Behauptung ließe sich nun eine ganze Reihe von Beweispunkten anführen; die Beweisführung aber würde dadurch weder klarer, noch erschöpfender, noch beweiskräftiger. Unwillkürlich fahnden wir daher immer wo möglich nach drei Punkten und glauben, wenn diese gefunden und besprochen sind, das Thema allseitig und erschöpfend durchgeführt zu haben. Zu diesem Zwecke eignen sich aber nicht drei beliebige, sondern nur drei Beweispunkte von bestimmter Art.

§ 14.

Vom Ternar in der Beweisführung oder das Problem der drei Beweispunkte.

Soll eine Thesis allseitig und erschöpfend begründet erscheinen, dann müssen die drei Beweispunkte drei Gesichtspunkten entsprechen, die zu einander im Verhältnis eines **Ternars** stehen und die drei wesentlichen Seiten, Richtungen, Beziehungen, in denen die Thesis richtig oder falsch, empfehlens- oder tadelnswert, der Gegenstand nützlich, schädlich, gefährlich 2c. ist, zur Sprache bringen.

Hätten wir daher z. B. über den Nutzen des Turnens zu schreiben, so müßten wir von dem Nutzen 1. für den Körper, 2. für den Geist, 3. für die Seele (für das Gemütsleben, die Charakterbildung u. dgl.) sprechen; denn dies sind die drei wesentlichen Seiten des Menschen, für welche aus dem Turnen ein eventueller Nutzen entspringen kann. Ungenügend wäre dagegen der Ternar, wenn derselbe lediglich eine einzige Seite des Gegenstandes in dreifacher Beziehung beleuchten würde. Dies wäre z. B. der Fall, wenn ich also disponieren würde: Das Turnen ist nützlich; denn 1. fördert es die Gesundheit, 2. schützt es vor allerlei Krankheiten, 3. bewahrt es uns vor manchen körperlichen Unbehaglichkeiten, die uns in einen Zustand versetzen, der weder als ein normaler, noch geradezu als ein anormaler bezeichnet werden kann. Hier hätten wir auch einen Ternar: Satz, Gegensatz und mittleres Drittes; aber wir hätten nur von den drei möglichen Zuständen des körperlichen Befindens gesprochen, also nur eine Seite, nach der das Turnen nützlich sein kann, näher beleuchtet.

Streng genommen will daher die projektierte Beweisführung erst an der Hand des Ternars daraufhin **geprüft** werden: 1. **ob die drei Beweispunkte im Verhältnis von Satz,**

Gegensatz und mittleres Drittes zu einander stehen, 2. ob sie nicht bloß die möglichen Beziehungen **einer Seite** des Themas erörtern, die beiden anderen Seiten desselben aber unberührt lassen. Wo wir Verdacht schöpfen, daß letzteres der Fall sei, müssen wir uns daher diese Seite, die zur Sprache gebracht ist, zum Bewußtsein bringen, dann auf den Gegensatz und das mittlere Dritte schließen, um so auch die beiden anderen wesentlichen Seiten zu finden.

Der bisherigen Stilistik war die Lehre vom Ternar allerdings völlig unbekannt: sie konnte uns daher weder über die notwendige Beschaffenheit der drei Beweispunkte, noch darüber, wie man durch Schlußverfahren von einem Punkte zum anderen kommen könne, bündigen Aufschluß geben. Aber instinktiv fahndete man, von der Idee des stetigen Fortschritts geleitet, gleichwohl auch bisher schon nach Ternaren, und so ist uns so mancher Ternar, wie z. B. der eben vorgeführte (Körperliches, Geistiges, Seelisches), schon aus der bisherigen Stilistik wohlbekannt. Dazu enthielt die uralte Anleitung, vom Minderwichtigen zum Wichtigeren und Wichtigsten aufzusteigen, ebenfalls einen versteckten Hinweis auf den Ternar, und wer sich von ihr leiten ließ, kam auch bisher schon vielfach zu Ternaren, ohne das Gesetz des Ternars zu kennen. Das lag aber umso näher, als die eben genannte Anleitung unwillkürlich auf weitere verwandte Ternare führte, wie z. B. auf den Ternar: Interessantes, Interessanteres, Interessantestes; Bekanntes, weniger Bekanntes, fast völlig Unbekanntes; Schlimmes, Schlimmeres, Schlimmstes; nächste Gefahr, weitere Gefahren, gefährlichste Folgen 2c. 2c. Derartige Ternare drängen sich beim Disponieren häufig ganz von selbst auf und werden uns durch das Bestreben, stetigen Fortschritt in die Beweisführung zu bringen, unwillkürlich zugeführt, so daß die Lehre vom Ternar gelehrt aussieht, während die praktische Anwendung sich meist sehr einfach gestaltet.

Trotz alledem aber konnte die bisherige Stilistik nicht zur Erkenntnis des Ternars und seiner Bedeutung für die Disposition der Beweisführung vordringen. Der alte Feind, der überall in der Stilistik und Rhetorik dem Durchbruche des Instinktiv-Natürlichen im Wege stand, die formale Logik, säte auch hier Unkraut unter den Weizen. Instinktiv fühlte man sich in der Praxis durch die unbewußt wirkende Entwicklungsidee und die Idee des stetigen Fortschritts zu trichotomischer Gliederung hingezogen; die gelehrten Herren Theoretiker aber empfahlen an der Hand der formalen Logik immer wieder dichotomische Teilung, und so entstand zwischen Theorie und Praxis ein ungelöster Widerspruch, der jedoch unseren dogmatischen Theoretikern nicht einmal zum Bewußtsein kam. So sagt z. B. Laas (Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse 1868 S. 138): „Jede Einteilung ruht auf der Anwendung sich ausschließender Gegensätze.“ „Der Sinn für sich kräftig ausschließende Gegensätze muß mit allen Mitteln geweckt werden.“ „Die Schüler sollen durchaus das Material ihrer Aufsätze nach gegensätzlichen Gesichtspunkten gliedern.“ Das ist alles ganz schön, nur darf man nicht bei der

Dichotomie stehen bleiben, sondern man muß zur **Trichotomie** weiterschreiten, indem man zu den beiden äußeren konträren Gegensätzen auch noch das mittlere Dritte hinzusucht und mithin immer solche Gegensätze wählt, die eine Dreigliederung und nicht bloß eine Zweigliederung zulassen. Solche Trichotomien stellen sich aber auch ganz unwillkürlich in der Sammlung von Gegensätzen ein, die Laas (S. 138) bei dieser Gelegenheit gibt, wenn er z. B. die Gliederung in Anfang, Mitte, Ende, Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft rc. empfiehlt. Im übrigen wäre diese Sammlung sehr reformbedürftig; denn nur mit positiv bestimmten, also konträren (nicht kontradiktorischen) Gegensätzen kann man Ternare bilden, und erste Bedingung ist, daß die beiden entgegengesetzten Glieder überhaupt Gegensätze sind, denn sonst kann man kein mittleres Drittes finden. Mit Laas'schen Distinktionen, wie „Grund — die Sache selbst“; „die Sache — ihre Folgen“ u. dgl. lassen sich daher keine Ternare bilden!

Obgleich nun eine vollendete Beweisführung auch dem Gesetze des Ternars entsprechen muß, so dürfen wir doch an Schulabhandlungen nicht den höchsten Maßstab anlegen, zumal man es ja auch in der Praxis des Lebens mit dem Ternar nicht gar so genau nimmt. Wir dürfen daher die Leistungen der Schüler nicht härter zensieren, als die Leistungen gereifter Männer, und wenn daher den Schülern der Ternar nicht immer gelingt, wenn sich aber die drei gefundenen Beweispunkte gegenseitig ausschließen, und nach dem Gesetze des stetigen Fortschrittes aufeinanderfolgen, so werden wir auch solchen Leistungen unseren vollen Beifall nicht versagen.

§ 15.

Von der Auffindung des Schlußgedankens.

Ist die Disposition für die Auseinandersetzung gefunden und geprüft, so haben wir nur noch den Schlußgedanken aufzusuchen; das macht aber gar keine Schwierigkeit mehr. Im Schlusse einer Abhandlung muß man nämlich vom **Resultat** und den **Folgen**, oder auch bloß von einem dieser beiden Dinge sprechen. Um daher den Schlußgedanken zu finden, frägt man einfach:

Was ergibt sich nun aus all dem Gesagten, und was folgt daraus?

Die Antwort aber liegt auf der Hand. Das Ergebnis ist nämlich immer, daß die Thesis richtig oder unrichtig sei, und was hieraus folgt, das läßt sich ebenfalls leicht erraten: es wird irgend eine Konsequenz, eine Folgerung sein, die man am schnellsten mit einem „daher, folglich, somit, darum, mithin rc.“ (folgernde Konjunktionen!) findet.

Hätte ich daher z. B. das Thema zu disponieren: Das Reisen ist nützlich, hätte ich die einzelnen Punkte der Auseinandersetzung festgestellt, und wollte ich jetzt den Schlußgedanken finden, so müßte ich mich fragen: a) Was ergibt sich nun aus all dem Gesagten? Antwort: Daß das Reisen in der That nützlich sei. b) Und was folgt daraus? Antwort: Wer daher Gelegenheit zum Reisen hat, soll reisen; wer gezwungen wird, in die Fremde zu ziehen, soll es als ein Glück betrachten ꝛc. Ich notiere mir daher kurz: III. Schluß: Das Reisen ist also in der That nützlich; Folgen.

Die Disposition ist nun fertig und wird einer Verbesserung kaum bedürfen, da Einleitung und Schluß nach festen Maximen aufgestellt sind, die Revision der Gliederung der Auseinandersetzung aber bereits vollzogen ist. Wir können daher jetzt ohne weiteres zur Ausführung übergehen.

§ 16.

Von der Ausführung der Disposition im allgemeinen.

Die Ausarbeitung der gewonnenen Disposition besteht darin, daß wir Schritt für Schritt die einzelnen Dispositionspunkte näher entwickeln. Einer solchen näheren Entwicklung aber bedarf nur:

1. der einleitende Gedanke,
2. jeder Punkt der Auseinandersetzung,
3. der Schluß.

Da nun aber jede Ausführung als Teil einer Entwicklung selbst wieder eine **Entwicklung** sein muß, so muß sich das Gesetz der Dreigliederung auch in den einzelnen Ausführungen widerspiegeln, und das **allgemeine Ausführungsgesetz** lautet daher:

Jede Ausführung muß drei Phasen durchlaufen: einen Anfang, einen Verlauf und ein Ende haben.

Die **Komposition** jeder Ausführung ist mithin folgende:

1. **Der auszuführende Punkt wird zunächst gesetzt,** d. h. man beginnt mit demselben, stellt ihn an die Spitze. (Setzung des auszuführenden Punktes.)
2. **Hierauf führt man denselben näher aus.** (Ausführung.)
3. **Endlich rundet man die Ausführung ab.** (Abrundung.)

Die Ausführung des auszuführenden Punktes kann sich sehr mannigfaltig gestalten: man kann denselben episch, dramatisch, sachlich einfach, rhetorisch schwunghaft näher entwickeln, kann ihn erklären, durch einen durchgeführten Vergleich, durch Hinweis auf Erfahrungen, Beobachtungen, Wahrnehmungen ꝛc. durch Beispiele aus dem Leben, der Geschichte, der Sage, der Dichtung veranschaulichen, durch Sprichwörter, Dichtersprüche, Sentenzen ꝛc. bekräftigen u. s. w., kann Zugeständnisse

machen, Einwände zur Sprache bringen und widerlegen, irrige Auffassungen abweisen oder berichtigen, kann endlich den auszuführenden Punkt eingehend begründen, die Konsequenzen, die sich aus ihm ergeben, erörtern ꝛc. Was aber im konkreten Falle zu thun sei, muß der Fall selbst lehren, d. h. man muß jeden Punkt so ausführen, wie dies im konkreten Falle naheliegt, wie es schicklich, passend, zweckmäßig oder notwendig erscheint.

Sehr häufig besteht indessen eine Ausführung nur aus den beiden ersten Punkten, indem die Abrundung, da sie leicht zu ergänzen ist, verschwiegen werden kann. Verquickt man endlich die Setzung des auszuführenden Punktes stilistisch mit dem Beginn der Ausführung, dann verliert sich die markante äußere Gliederung vollends; die Ausführung muß sich zwar auch jetzt noch als eine beginnende, verlaufende und endende Entwicklung gestalten, aber diese drei Phasen treten nicht mehr in gesonderten Gliedern zu tage.

Bei Schulaufsätzen aber müssen wir darauf dringen, daß die drei Glieder deutlich hervortreten; schulgerecht entwickelte Abhandlungen sollen und müssen einen kräftig hervortretenden schablonenhaften Charakter haben — denn wir wollen aus diesen Arbeiten ja gerade sehen, ob es der Schüler versteht, seine Abhandlung **schulgerecht** nach allen Seiten durchzubilden. Das Schablonenhafte und Schematische verliert sich dann später von selbst; die stramme logische Schulung aber bleibt. Wer dagegen das Gesetz nie in markanter Weise Schritt für Schritt in seinen Abhandlungen zur Anschauung bringen mußte, der ist auch nicht geschult, und seinen Abhandlungen wird man den Mangel an logischer Schulung meist deutlich ansehen.

Jede Ausführung muß sich aber nicht bloß als eine Entwicklung gestalten, sondern als Teil des Ganzen auch dem Ganzen als dienendes Glied ein- und unterordnen. Sie darf daher nicht als eine Entwicklung für sich erscheinen, sondern immer nur als eine bestimmte Phase des Ganzen: daher muß die Einleitung zur Auseinandersetzung weiterführen; in der Auseinandersetzung muß stetiger Fortschritt sein, der Schluß aber muß die ganze Entwicklung zu ende bringen.

§ 17.

Von der Komposition der Einleitung.

1. Gedankengang der Einleitung.

Jede schulgerecht entwickelte Einleitung muß die successive logische Entwicklung der Abhandlung auf markante Weise zur Anschauung bringen. Denn aus ihr wollen wir ersehen, ob der Schüler im stande sei, den Anfang seiner Abhandlung streng logisch zu gestalten, nicht aber, ob er „schwimmen“ könne: Denker, nicht Schwätzer, wollen wir heranbilden! Damit wir daher ein volles

Urteil gewinnen können, muß die Einleitung auch einen gewissen Umfang haben: sie soll mit der Veranlassung und nicht erst mit der Themasetzung beginnen; ihr **notwendiger Gedankengang** aber ist alsdann folgender:

1. Der Schüler muß an eine passende (mögliche) **Veranlassung** anknüpfen und diese in Kürze **näher ausführen**.
2. Hierauf muß er **zum Thema überlenken und dasselbe setzen**.
3. Endlich muß er **zur Auseinandersetzung überleiten**.

Dies ist der von der Natur selbst vorgeschriebene Weg, den man einzuschlagen hat, wenn man, Schritt für Schritt der Genesis folgend, von der Anknüpfung an die gegebenen Verhältnisse zur Auseinandersetzung gelangen will; diesen Weg muß daher der Schüler zunächst wandeln lernen. Die möglichen Variationen aber überlasse man der Praxis. Solche Variationen sind z. B. beliebiger Ausgangspunkt je nach Lage des Falls, also: Ausgang von der Ursache der Veranlassung, oder von der Veranlassung, oder von der Zwecksetzung oder selbst von der Entschlußfassung. Die Anordnung wird ferner wesentlich variiert, wenn man statt der folgernden die begründende Redeweise anwendet; so kann man z. B. von der Themasetzung ausgehen, diese durch die Veranlassung begründen, hierauf zur Themasetzung zurückkehren und nun zur Auseinandersetzung überleiten. Variabel ist auch der Inhalt der einzelnen Phasen der Einleitung. Die Themasetzung oder die Überleitung kann z. B. durch eine Einteilung erweitert werden, indem der Stilist erklärt, er werde zuerst von diesem, dann von jenem, endlich von einem dritten Punkte handeln. Eine solche Einteilung ist jedoch bei Schulabhandlungen nur dann angezeigt, wenn sie ausnahmsweise groß angelegt werden sollen. Endlich läßt sich die Einleitung sehr mannigfaltig gestalten durch allerlei rhetorische Kunstgriffe in der Stilisierung. Doch wird sich die Schule auf solche Stilisierungskünste nicht einlassen, sondern die Schüler daran gewöhnen, ihre Einleitungen schlicht und einfach zu gestalten, sie episch (berichtend) oder episch-dramatisch (durch Einflechtung direkter Reden) zu entwickeln. Nur an Gymnasien wird man in all diesen Dingen etwas weiter gehen können.

2. Von der Ausführung des einleitenden Gedankens.

Die Ausführung des einleitenden Gedankens muß drei Phasen durchlaufen: a) die Setzung, b) die Ausführung, c) die Abrundung.

a) **Die Setzung des einleitenden Gedankens.** Der Satz, mit dem die Abhandlung zu beginnen hat, muß als „einleitender Gedanke" bereits in der Disposition stehen. Er ist daher jetzt **zu setzen**, d. h. **auszusprechen**; dabei ist darauf zu achten, daß er den Eindruck einer **beginnenden** Entwicklung mache.

Hat der Schüler nun den einleitenden Gedanken in der Disposition so stilisiert, daß er lautet: **Hinweis darauf, daß . . .** so darf er jetzt nur diese drei Worte weglassen, den **Nebensatz in einen Hauptsatz verwandeln** — dann ist der erste Satz seiner Abhandlung fix und fertig stilisiert. Z. B.

Thema: Über den Nutzen des Reisens.

Einleitender Gedanke: Hinweis darauf, daß die Leute über den Wert des Reisens nicht selten sehr geringschätzig urteilen.

Erster Satz der Abhandlung: Die Leute urteilen über den Wert des Reisens nicht selten sehr geringschätzig.

Solche Sätze machen stets den Eindruck einer beginnenden Entwicklung, weil sie veranlassende gegebene Verhältnisse auseinandersetzen; dieser Modus ist daher auch der einfachste, um zu einem richtigen Anfangssatz zu gelangen. Will man aber von einem Sprichwort, einem Dichterspruch ꝛc. ausgehen, dann zitiert man wörtlich und hat damit wieder den einleitenden Satz gefunden.

b) **Die Ausführung des einleitenden Gedankens.** Ist der einleitende Gedanke gesetzt, so muß er jetzt näher ausgeführt werden, und zwar kurz, wenn die Abhandlung nicht sehr lang werden soll, eingehend, wenn es sich um eine große, umfassende Abhandlung handelt. Wir müssen daher seinen Inhalt jetzt näher auseinandersetzen, entwickeln, müssen erzählen, berichten, schildern, wie die Sache sei, was die Leute denken, glauben, sagen, thun, oder müssen Belege, Beispiele aus dem Leben, aus der Geschichte, Sage, Dichtung ꝛc. bringen, verwandte Sprichwörter, Aussprüche berühmter Männer, Dichtersprüche zitieren, oder den einleitenden Gedanken begründen, oder Folgerungen aus demselben entwickeln ꝛc. Was aber gerade am Platze ist, findet man, wenn man frägt: **Inwieferne? warum? wie nämlich? wie so?** u. dgl.

c) **Die Abrundung.** Hat man den einleitenden Gedanken näher ausgeführt, so muß man jetzt abrunden, damit das Ganze den Eindruck einer Entwicklung mache. Man muß daher jetzt zum Ausgangspunkt (dem ersten Satze) **zurücklenken**, oder das Gesagte kurz **zusammenfassen** oder einen **Schluß** aus der Ausführung **ziehen.** Was nun hier im konkreten Falle zu sagen ist, ergibt sich von selbst, wenn man mit **konklusiven** (folgernden) Konjunktionen darnach fahndet. Man prüft daher, wie sich die Ausführung etwa mit einem: **daher, darum, mithin, also, folglich, so, somit, infolge dessen ꝛc.** passend abschließen lasse.

Ist die Ausführung so stilisiert, daß ihr Ende bereits den Eindruck einer endenden Entwicklung erzeugt, dann ist eine spezielle Abrundung unnötig; wo dies aber nicht der Fall ist, muß man für eine Abrundung Sorge tragen. Die Abrundung kann als eigener Satz erscheinen, kann aber auch syntaktisch und stilistisch mit der Ausführung oder mit dem folgenden Gliede verbunden sein. —

Von jetzt an hat die Einleitung noch drei Stadien zu durchlaufen. Ist nämlich die Ausführung des einleitenden Gedankens vollendet, so muß man:

1. zum Thema **überlenken**,
2. das Thema **setzen**,
3. zur Auseinandersetzung **überleiten**.

Wie dies zu machen ist, bekommen die Schüler bald ins Ohr, so daß sie keine Schwierigkeit darin finden; wir aber müssen diese Phasen jetzt einzeln besprechen.

3. Von der Überlenkung, der Themasetzung und der Überleitung.

a) Die **Überlenkung** findet man dadurch, daß man prüft, wie man nun von dem einleitenden Gedanken auf das Thema kommen könne. Dazu genügen oft wenige Worte, wie z. B. „Und mit Recht!" „Und so ist es auch!"; öfters muß man adversativ mit einem „gleichwohl", „dennoch", „aber auch" u. dgl. anknüpfen, manchmal begründend oder folgernd mit einem „denn", „daher", „darum" ꝛc. — je nachdem eben das logische Verhältnis ist, in welchem der thematische Gedanke zu dem einleitenden Gedanken steht.

Die Stilisierung der Überlenkung kann sehr mannigfaltig sein. Oft erscheint die Überlenkung als ein eigener Satz, sehr häufig ist sie mit der Themasetzung zu einem Satze verbunden, manchmal verquickt sie sich mit der Abrundung des einleitenden Gedankens und unter gewissen Umständen, die wir unten besprechen werden, entwickelt sie sich zu einem größeren dreigliedrigen Übergang.

b) Die **Themasetzung** besteht darin, daß man das Thema, das im nachfolgenden durchgeführt werden soll, nennt, es dem Leser vorführt. Es steht dem Stilisten frei, Gegenstand und Zweck seiner Darstellung oder bloß eines von beiden zu nennen, oder den Gegenstand in der Themasetzung, den Zweck in der Überleitung; ebenso kann man, wenn es angezeigt erscheint, die Themasetzung oder die Überleitung zu einer Einteilung erweitern. Das Thema kann man in der bestimmten Form, in der es gegeben ist, oder auch bloß dem Sinne nach vorführen; Dichtersprüche, Sprichwörter, Sentenzen, Maximen u. dgl. aber müssen entweder in der Einleitung oder im Schlusse, einmal wenigstens, wörtlich zitiert werden. Dagegen darf weder das Wort „Veranlassung", noch das Wort „Thema" in der Ausführung gebraucht werden, weil dies schülermäßig klingen würde.

c) Die **Überleitung** konstatiert den Entschluß des Stilisten, das Thema im nachfolgenden näher auszuführen, x zu beschreiben, zu schildern, zu beweisen, zu untersuchen ꝛc. Sie

kann als eigener Satz erscheinen, oder als Zusatz zur Themasetzung, kann auch mit der Themasetzung förmlich zu einem einzigen Satze verquickt, ja selbst äußerlich von der Einleitung getrennt und mit dem ersten Punkte der Auseinandersetzung verschmolzen, oder auch, wo sie leicht zu ergänzen ist, gänzlich verschwiegen werden. Das sind Stilisierungspraktiken, durch die am logischen Aufbau der Abhandlung nichts geändert wird; doch sind sie nicht alle dem Schüler zu empfehlen: in der Schulabhandlung soll der logische Aufbau Schritt für Schritt möglichst klar hervortreten.

4. Anleitung zur Komposition der Einleitung.

Die stilistische Entwicklungstheorie gibt daher für die Komposition der Einleitung folgende

Anleitung:

a) **Knüpfe an den einleitenden Gedanken (eine mögliche Veranlassung) an, führe ihn aus, runde ab!**

b) **Lenke hierauf zum Thema über und setze dasselbe!**

c) **Leite endlich zur Auseinandersetzung über!**

5. Beispiel einer Einleitung ohne dialektischen Übergang.

Thema: **Über den Nutzen des Reisens.**

Einleitender Gedanke: Hinweis darauf, daß die Leute über den Wert des Reisens oft sehr geringschätzig urteilen.

Ausführung.

Anleitung u. Meditation.	Ausführung.
a) Knüpfe an den einleitenden Gedanken an! Wie lautet er? wie muß ich daher schreiben?	a) Die Leute urteilen über den Wert des Reisens oft sehr geringschätzig.
Führe ihn aus! Inwieferne? wie nämlich? wie urteilen sie? was sagen sie?	„Wozu reisen? sagen sie; das Reisen kostet nur viel Zeit und Geld, und schließlich ist man nach jeder Reise so klug, wie zuvor! Darum sagt schon ein altes Sprichwort mit Recht: „Es flog eine Henne wohl über den Rhein und kam als Gickgack wieder heim!“

Runde ab! Was folgt daraus? was ergibt sich hieraus?

b) Lenke zum Thema über und setze dasselbe! Wie lautet nun das Thema? Antwort: Das Reisen ist sehr nützlich. Wie muß ich daher hiezu überlenken?

c) Leite zur Auseinandersetzung über! Konstatiere den Entschluß, das Thema im nachfolgenden durchzuführen!

Das Reisen hat daher sicher nicht viel Wert."

b) Diese Ausführungen erscheinen bestechend, gleichwohl ist das Reisen trotz alledem sehr nützlich;

c) worin aber dieser Nutzen besteht, das soll im nachfolgenden näher auseinandergesetzt werden.

6. Vom dialektischen Übergang.

Eine solche Einleitung, wie die eben entwickelte, kann sich aber noch interessanter entfalten, wenn man statt der bloßen Überlenkung den sog. „**dialektischen Übergang**" anwendet. Mit diesem Übergang aber hat es folgende Bewandtnis:

Ein dialektischer Übergang kann in größeren Abhandlungen statt der Überlenkung dann eintreten, wenn der einleitende und der thematische Gedanke in einem irgendwie gegensätzlichen Verhältnisse stehen, also sich wie Satz und Gegensatz, oder richtiger, wie Gegensatz und thematische Behauptung (Antithesis und Thesis) verhalten.

Das Verdienst, diesen Übergang zuerst erkannt und seine Teile richtig bestimmt zu haben, gebührt **Rinne.** Aber wo Rinne etwas gefunden, da bekommt der Kritiker sofort vollauf zu thun: Rinne hat dem dialektischen Übergang einen falschen Namen gegeben, er hat ihn falsch begründet und sich durch eine falsche Analogie dazu verleiten lassen, dem „großen Übergang" zwischen Einleitung und Auseinandersetzung einen „kleinen Übergang" zwischen Auseinandersetzung und Schluß gegenüberzustellen und damit ein Glied in die Abhandlung einzuschieben, dessen Existenzberechtigung bestritten werden muß.

Wenn Rinne den dialektischen Übergang den „großen" Übergang nennt, so sieht jedermann, daß dies eine ganz äußerliche und nur durch die Fiktion, daß es auch noch einen „kleinen" Übergang gebe, motivierte Bezeichnung ist; man muß diesen Übergang den „dialektischen" nennen: denn seine Aufgabe ist, Gegensätze zu vermitteln. Die Begründung fußt Rinne (Dispositionslehre S. 21 fg.) auf die unhaltbare Lehre von der Selbstbewegung oder eigenen Dialektik des Gegenstandes, durch die er auch den Stilisten glücklich aus der Stilistik hinauswarf; man muß diesen Übergang aber, wie folgt, begründen:

Stehen sich einleitender Gedanke und Thema (Thesis) gegensätzlich gegenüber, verhalten sie sich, wie Antithesis und Thesis, so sind beide in ihrer Ausschließlichkeit einseitig und daher falsch, beide aber unter gewissen Einschränkungen richtig. In gewissem Sinne haben daher allerdings diejenigen recht, welche sich zur Antithesis bekennen, und diese Berechtigung in gewissem Sinne kann ich ihnen nicht abstreiten, ohne den Thatsachen ins Gesicht zu schlagen, diese muß ich ihnen vielmehr zunächst förmlich zugestehen, wenn sie für das nachfolgende überhaupt zugänglich werden sollen. Und so muß ich, um von der Antithesis zur Thesis zu kommen, meinen Übergang zunächst mit einem **Zugeständnis** einleiten. Dieses Zugeständnis darf aber nicht eine volle Anerkennung der Antithesis enthalten, sonst können wir ihr die Thesis nicht mehr entgegenstellen; nur in einem gewissen, beschränkten Sinne darf daher die Richtigkeit der Antithesis zugestanden werden. Jedes derartige Zugeständnis enthält nun aber bereits eine mehr oder minder versteckte **Entgegnung** und auf diesem Wege müssen wir jetzt weiterschreiten. Das zweite Glied des Überganges hat daher jetzt die Aufgabe, die Einseitigkeit und Unrichtigkeit der Antithesis in kürze aufzudecken. Wir müssen daher jetzt zeigen, daß die Antithesis in gewisser Beziehung, in diesem und jenem Falle, entschieden unrichtig sei, müssen Instanzen (Einwände) erheben, die geeignet erscheinen, die Einseitigkeit, Unrichtigkeit, Verkehrtheit der Antithesis aufzudecken, müssen hervorsuchen, was man den Bekennern derselben entgegenhalten könne, müssen die Antithesis ad absurdum führen u. dgl., um so den Glauben an die allseitige Richtigkeit derselben allmählich wankend zu machen und zu erschüttern. Ist dies geschehen, so haben wir uns den Weg zur dritten Phase des Übergangs zur **Themasetzung** geebnet. Wir können daher jetzt die Thesis als das Richtigere, Bessere, Empfehlenswertere, Höhere, Idealere, Edlere gegenüber der Antithesis zur Geltung bringen. Das Thema muß aber in solchem Falle stets entsprechend eingeschränkt werden (die Thesis bedarf also notwendig einer Korrektur); denn wo zwei gegensätzliche Ansichten in gewisser Beziehung gleichberechtigt sind, da ist eben jede von beiden nur in gewisser Beziehung überhaupt berechtigt. — So vermittelt der dialektische Übergang den Übergang von einem Gegensatz zum andern; er ist die mildeste Form, falsche Ansichten zu bekämpfen, und vorzüglich geeignet, in größeren Abhandlungen in schöner schrittweiser Entwicklung aus dem Bereiche der Antithesis in das Bereich der Thesis hinüberzulenken.

Der dialektische Übergang ist demnach also zu komponieren:

1. **Zugeständnis:** Man gesteht zunächst zu, daß die Antithesis (der einleitende Gedanke) in gewissem Sinne (einschränken!) berechtigt sei.
2. **Entgegnung:** Hierauf erhebt man Bedenken, Einwendungen, zeigt, daß die Antithesis nicht immer und unter allen Umständen richtig, zu empfehlen, nützlich 2c. sei,

daß sie nicht überall von der Erfahrung bestätigt werde, daß öfters etwas anderes richtiger, vorteilhafter, edler rc. sei u. s. w. — aber alles nur mit wenigen Worten.

3. **Themasetzung:** Endlich setzt man das Thema als das Auchberechtigte oder Mehrberechtigte, Richtigere, Bessere, Empfehlenswertere, Nützlichere, Idealere, Höhere, Edlere rc. (aber mit Maß und Ziel!); hieran reiht man alsdann unmittelbar die Überleitung zur Auseinandersetzung.

Bei diesem Vorgehen darf man nicht vergessen, daß es sich um einen Übergang handelt. Wir dürfen unsere Ausführungen daher nicht zu weit ausspinnen; jede Phase des Übergangs soll in der Regel nur aus einem einzigen Satze oder aus wenigen kurzen Sätzen bestehen — sonst liegt die Gefahr nahe, daß aus dem Übergang eine förmliche Abhandlung wird. Die Länge des Übergangs muß daher in einem entsprechenden Verhältnisse zur Länge der Einleitung und der ganzen Abhandlung stehen.

Ein ganz vortrefflicher Leiter bei der Komposition aber sind die **Konjunktionen**, die uns gleichsam von selbst auf das führen, was Schritt für Schritt zu thun und zu sagen ist. Diese Konjunktionen und Anknüpfungsformeln sind:

1. für das Zugeständnis: **Obgleich nun, wiewohl nun, wie sehr auch, wenn nun auch, wenn nun schon, wenngleich, so sehr auch rc. — allerdings, freilich, gewiß, sicher, jedenfalls, zweifelsohne, zweifellos rc. — gut, ganz richtig, vortrefflich rc.**

2. für die Entgegnung: **So doch, so gleichwohl, dennoch, aber dennoch, aber, jedoch, indessen, dessenungeachtet, trotzdem, aber auch rc.** Die Negation lautet häufig: mit nichten, durchaus nicht, keineswegs immer, öfter nicht, manchmal ganz anders rc.

3. für die Themasetzung: **Ja, ja sogar, vielmehr, und, und mit recht, nämlich, denn, daher, darum rc.** (vornehmlich steigernde, anreihende, begründende oder folgernde Konjunktionen).

Der Übergang darf sich aber nicht in allgemeinen Floskeln bewegen, sondern muß der Individualität des Falles angepaßt, dem konkreten Falle entsprechend stilisiert werden, sonst erscheint er schülerhaft. Man darf daher z. B. nicht also sagen: Allerdings muß man nun zugestehen, daß diese Ansicht nicht ganz unberechtigt ist; es läßt sich aber auch manches gegen dieselbe anführen: ja bei genauerer Betrachtung finden wir, daß die Thesis entschieden richtiger ist, was im nachfolgenden nun näher dargethan werden soll. Das ist allerdings der all-

gemeine Gedankengang des dialektischen Überganges; soll aber ein solcher Übergang nicht als bloße Phrase und schülermäßig erscheinen, dann muß man statt der allgemeinen Floskeln lauter konkrete, dem individuellen Falle entsprechende Ausführungen einschalten.

Die drei Phasen des dialektischen Übergangs kommen indessen nicht immer zu voller Ausbildung. Da nämlich das Zugeständnis leicht ergänzt werden kann, so wird es häufig verschwiegen, oder nur durch wenige Worte angedeutet; aber auch die Entgegnung kann zusammenschrumpfen oder ganz mit der Themasetzung verschmolzen werden, und so kann der dialektische Übergang so verkümmern und seine markanten Eigentümlichkeiten derart verlieren, daß ihn selbst der Kenner oft nicht mehr von einem gewöhnlichen Übergang zu unterscheiden vermag. Nur eines ist in ihm unsterblich: die adversative Konjunktion. Blieb aber vom dialektischen Übergang nichts übrig, als diese Konjunktion, dann sind wir wieder beim gewöhnlichen adversativen Übergang angekommen, den wir überall da anwenden, wo wir auf möglichst einfache Weise von der Antithesis zur Thesis kommen wollen, z. B. Viele Leute urteilen über den Wert des Reisens sehr geringschätzig — dennoch, (gleichwohl, dessenungeachtet, trotzdem &c.) gewährt dasselbe einen nicht zu unterschätzenden Nutzen; oder: Der Sommer bietet dem Menschen viele Genüsse — aber auch, (doch auch, indessen auch &c.) der Winter hat seine Reize.

7. Beispiel einer Einleitung mit dialektischem Übergang.

Thema: **Dem Mutigen gehört die Welt.**

Einleitender Gedanke: Hinweis auf das Sprichwort: „Erst wäg's, dann wag's!"

Ausführung:

a) **Anknüpfung:** (a) Setzung des einleitenden Gedankens:) „Erst wäg's, dann wag's!" sagt ein bekanntes Sprichwort. Und mit Recht! (b) Ausführung: warum? in wieferne?) Denn blinder Eifer schadet stets, durch rasche That wurde schon viel Unheil angerichtet, vorgethan und nachbedacht, hat manchem schon groß Leid gebracht! (c) Abrundung:) Es wird daher das Richtigste sein, jede Handlung, die folgenschwer werden könnte, vor der That reiflich zu überlegen und in wichtigen Dingen nicht zu abenteuern.

b) **Überlenkung und Themasetzung:** (a) Zugeständnis): Ohne Zweifel ist dies nun ein im allgemeinen sehr zu beherzigender Rat. (b) Entgegnung:) Gleichwohl kommt der Mensch gelegentlich

in Situationen, wo er zu reiflicher Überlegung gar keine Zeit hat, und es gibt auch vieles im Leben, was wieder nur dem gelingen kann, der die Folgen nicht allzu ängstlich bedenkt und mehr wagt, als wägt. (c) Themasetzung): Und so ist denn in der That öfters auch frisches Wagen am Platze, ja man sagt nicht ohne Grund geradezu: „Dem Mutigen gehört die Welt.“

c) **Überleitung:** Warum aber ein mutiges Vorgehen nicht selten überraschende Erfolge erringt, das soll im nachfolgenden näher erörtert werden.

Für eine gewöhnliche Schulabhandlung wäre vorstehende Einleitung groß genug. Sollte sie aber noch umfangreicher werden, so müßte man die Ausführung des einleitenden Gedankens großartiger anlegen und hier verweilen. Keiner aller übrigen Punkte dagegen wäre noch wesentlich erweiterungsfähig; insbesondere aber wäre davor zu warnen, nach Rinnes Vorgang in den dialektischen Übergang noch mehreres hineinzuzaubern, da dieser sonst leicht einen Umfang gewinnen könnte, der mit seiner Funktion in keinem Verhältnis steht und die Harmonie des Ganzen beeinträchtigen würde.

8. Abschluß.

Ist die Einleitung entworfen, so darf man jetzt nicht etwa mit dem Feilen beginnen, sondern man muß sofort zur Auseinandersetzung weitereilen und von der Wärme des Gefühls geleitet, **die ganze Abhandlung in einem Zuge niederschreiben.** Dann erst wird man sich alles mit der Feile besehen und nachbessern, was noch einer Verbesserung bedarf.

§ 18.

Von der Komposition der Auseinandersetzung.

1. Allgemeines.

Die Komposition der Auseinandersetzung besteht in der schrittweisen näheren Ausführung dessen, was in der Disposition bloß angedeutet ist. Soll nun aber der Leser unseren Ausführungen leicht folgen können, soll ihm alles klar und übersichtlich erscheinen, so müssen wir darauf achten, daß eine lichtvolle Anordnung in unsere Auseinandersetzung komme. Die Auseinandersetzung muß daher wieder wo möglich in drei Teile, die Ausführung jedes einzelnen Teiles aber muß gemäß des allgemeinen Ausführungsgesetze in die **Setzung, Ausführung** und **Abrundung** des betreffenden Punktes zerfallen. Diese Gliederung ist dem abhandelnden Stile eigentümlich; wer sie nicht beachtet, wird nie volle Klarheit in seine Ausführungen bringen. Eine weitere sehr zu beherzigende Eigentümlichkeit des abhandelnden Stils

besteht darin, daß von einem Punkte der Auseinandersetzung zum andern stets ein **Übergang** eingesetzt werden muß. Dieser Übergang erscheint gewöhnlich als ein eigener Satz, er kann sich aber auch, wie alle anderen derartigen Gebilde (cfr. Überlenkung, Überleitung 2c.) mit der vorausgehenden oder nachfolgenden Phase stilistisch und syntaktisch verbinden, also mit der Abrundung des vorhergehenden Punktes oder mit der Setzung des neuen Punktes zu einem Satze verschmelzen.

Um endlich dem Leser die Auffassung des Ganzen noch durch eine rein äußerliche Gliederung zu erleichtern, beginnt man bei jeder der drei Unterabteilungen der Auseinandersetzung eine neue Zeile. Dies ist durchwegs streng durchzuführen.

2. Die Ausführung der auseinandersetzenden Abhandlungen.

Bei den auseinandersetzenden Abhandlungen ist die Auseinandersetzung stets eine Erzählung, Berichterstattung, Beschreibung, Schilderung, Vergleichung, Erklärung, Auseinandersetzung, Entwicklung 2c. und besteht in der schrittweisen Beantwortung der aufgestellten Dispositionsfragen, oder in der näheren Erörterung der einzelnen Dispositionspunkte. Handelt es sich um eine förmliche große Abhandlung, dann muß das allgemeine Ausführungsgesetz beobachtet werden; bei einfachen berichtenden, beschreibenden, schildernden Abhandlungen von mäßigem Umfange dagegen komponiert man die Auseinandersetzung, wie eine gewöhnliche Berichterstattung, Beschreibung, Schilderung. In allen Fällen aber muß man darauf achten, daß Abwechslung, Verbindung und Entwicklung in die Darstellung komme.

Der allgemeine Ausführungsimperativ für die auseinandersetzenden Abhandlungen lautet hiemit:

Erzähle, berichte, beschreibe, schildere 2c. Schritt für Schritt, was in der Disposition angedeutet ist, und achte auf Abwechslung, Verbindung und Entwicklung!

2. Die Ausführung der untersuchenden Abhandlungen.

Auch bei diesen Abhandlungen besteht die Auseinandersetzung, wenn lediglich eine kleine abhandelnde Untersuchung zu fertigen ist, in der schrittweisen näheren Ausführung der in der Disposition aufgestellten Fragen oder Punkte. Handelt es sich aber um eine förmliche untersuchende Abhandlung, dann muß auch hier das allgemeine Ausführungsgesetz beachtet werden. Der allgemeine Ausführungsimperativ für die untersuchenden Abhandlungen aber lautet:

Führe Schritt für Schritt die Disposition näher aus, und achte auf Abwechslung, Verbindung und Entwicklung!

4. Die Ausführung der beweisenden Abhandlungen.

In beweisenden Abhandlungen müssen die einzelnen Beweispunkte nicht bloß nach dem allgemeinen Ausführungsgesetze durchgeführt, sondern auch durch Übergänge mit einander verbunden werden. Die Ausführung selbst kann auf dreierlei Weise geschehen — in kopulativer, adversativer und kausaler Form:

1. **Kopulative Ausführung:** Man kann das, was der Beweispunkt besagt, näher auseinandersetzen, erzählen, berichten, beschreiben, entwickeln, erklären, durch einen Vergleich, durch Beispiele, Beobachtungen, Erfahrungsthatsachen, den Hinweis auf verschiedene Fälle, Sprichwörter, Dichtersprüche &c. veranschaulichen &c. Um das nötige Material zu finden, frage man: **Inwieferne? Wie nämlich?**
2. **Adversative Ausführung:** Man kann aber auch naheliegende Einwände erheben, Entgegnungen, landläufige Bedenken gegen die Richtigkeit des Beweispunktes vorbringen; dann kann die Ausführung leicht ähnlich, wie ein dialektischer Übergang verlaufen: wenn wir den gegnerischen Einwand zuerst in beschränktem Maße zugestehen, dann widerlegen, endlich zeigen, daß durch den Beweispunkt die Thesis thatsächlich motiviert sei. Man frage daher: **Was könnte man nun allerdings dagegen einwenden?** Warum ist dieser Einwand aber unhaltbar und mithin Beweispunkt und Thesis richtig?
3. **Kausale Ausführung:** Man kann endlich den Beweispunkt in begründender oder folgernder Weise näher ausführen, indem man zeigt, aus welchen Gründen er und mithin die Thesis richtig sei, oder welche Folgen, Wirkungen, Konsequenzen das, was behauptet wird, oder dessen Gegenteil hat. Man frage daher: **Warum?** aus welchen Gründen? welche Wirkungen, Folgen, Konsequenzen hat x nämlich?

Der allgemeine Ausführungsimperativ für beweisende Abhandlungen lautet somit:

Besprich in der Auseinandersetzung einen Beweispunkt um den andern und leite von dem einen zum andern über! Die Ausführung jedes einzelnen Punktes aber gliedre dreifach:

a) **Setze den Beweispunkt!**

b) **Führe ihn aus** — frage: Inwieferne? wie nämlich? warum? Was könnte man allerdings dagegen einwenden? &c.!

c) **Runde ab,** indem du konstatierst, daß hieraus die Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Thesis hervorgehe! (Kann verschwiegen werden!)

5. Beispiel.

Thema: **Dem Mutigen gehört die Welt.**

Thesis: Der mutig Vorgehende erringt oft überraschende Erfolge.

Gründe: 1. weil er seine That nicht lange ängstlich erwägt, sondern rasch handelt;
2. weil er bei der Ausführung entschlossen und furchtlos vorwärts geht;
3. weil er allen Hindernissen zum Trotz das Begonnene energisch zu ende führt.

Auseinandersetzung:

1. Setzung des 1. Beweispunktes.

Mutiges Vorgehen ist in der Regel zunächst schon deshalb von Erfolg, weil der Mutige seine That nicht lange ängstlich erwägt, sondern rasch handelt.

Ausführung: inwieferne? wienämlich?

Der Mutige hält sich nicht lange mit Erwägungen auf: er ist der Mann der That, nicht der Überlegung. „Frisch gewagt, ist halb gewonnen!" lautet sein Wahlspruch, und demgemäß handelt er. Wie das Feuer, einmal entfesselt, rasch um sich greift, Verwirrung und Entsetzen stiftend, mit jeder Minute an Macht gewinnt und unaufhaltsam sich ausbreitet, so daß in kürzester Zeit das ganze Haus schon seine Beute zu sein scheint: so sehen wir den Mutigen das, was er zu wagen beschlossen, mit bewunderungswürdiger Raschheit und Thatkraft in Angriff nehmen, wir sehen, wie er ohne Zaudern seine Dispositionen trifft, wie er die Gegner überrumpelt, verblüfft, verwirrt, und wie er oft schon den Sieg in der Hand hat, ehe sie sich von ihrer Überraschung erholen können. Welch merkwürdiges Beispiel gab in dieser Beziehung nicht Karl XII.! Kaum hatten seine Feinde ihm den Krieg erklärt, da hatte er sie alle drei schon geschlagen, und der Ausgang des nordischen Krieges wäre sicher ein ganz anderer gewesen, hätte sich Karl im weiteren Verlaufe nur nicht zu Unternehmungen verleiten lassen, durch die notwendig alles wieder verloren gehen mußte, was er in kurzer Zeit gewonnen hatte. Welche Erfolge hat ferner nicht Friedrich der Große durch rasches Handeln im siebenjährigen Krieg erzielt, welche Erfolge errangen nicht seine Nachkommen durch das gleiche Vorgehen 1866 und 1870!

Abrundung:

So sehen wir denn schon hieraus deutlichst, daß kühner Mut überraschende Erfolge erzielt.

2. Übergang und Setzung des 2. Beweispunktes:

Aber nicht bloß durch rasche Inangriffnahme, sondern auch durch entschlossenes furchtloses Vorwärtsgehen bei der Ausführung erringt der Mutige seine Erfolge.

Ausführung: Was könnte man allerdings dagegen einwenden?

Hier könnte man nun allerdings einwenden, daß Entschlossenheit und Furchtlosigkeit allein den Erfolg nicht sichern. Entschlossen und furchtlos stürzt sich ja auch der Tollkühne in die Gefahr — und kommt darin um! Gewiß; aber gerade dadurch unterscheidet sich ja der Mutige vom Tollkühnen, daß ersterer auch mit den gegebenen Verhältnissen rechnet und mit einer gewissen Vorsicht zu werke geht, während der Tollkühne blindlings vorwärtsstürmt und sich lediglich auf seine Kraft verläßt. Was daher dem Tollkühnen gefährlich wird, das fällt gerade beim Mutigen weg; was aber dem Tollkühnen nicht selten durchhilft, das hilft auch dem Mutigen durch. Ein entschlossenes mutiges Vorgehen, gepaart mit zielbewußter Berechnung, führt daher fast immer zum Siege. So machte sich 1552 Moritz von Sachsen durch seinen kühnen, entschlossenen Zug gegen den Kaiser zum Herrn der Lage in Deutschland, während es im vorausgegangenen schmalkaldischen Kriege dem Kaiser ein leichtes war, den ganzen schmalkaldischen Bund zu sprengen, weil es an einheitlicher Leitung und entschlossenem Vorgehen fehlte.

Abrundung:

Auch hieraus erhellt somit, daß entschlossener Mut große Erfolge erzielen kann.

3. Übergang und Setzung des 3. Beweispunktes:

Hiezu kommt endlich noch, daß der Mutige allen Hindernissen zum Trotz das Begonnene energisch zu ende führt.

Ausführung: warum? aus welchen Gründen?

Der Mutige begnügt sich nie mit einem halben Erfolge — was er unternimmt, das will er auch zu ende bringen! Dabei schreckt ihn kein Hindernis: energisch bahnt er sich den Weg, mit zäher Ausdauer beseitigt er alles, was sich ihm entgegenstellt und dringet vorwärts und ruhet nimmer, bis das Ziel erreicht ist, das er sich gesteckt. So ließ sich auch Kolumbus durch keinen noch so niederschmetternden Mißerfolg bestimmen, die Verwirklichung seiner großen Idee aufzugeben; mit zäher Ausdauer suchte er immer wieder neue Mittel und Wege und führte schließlich aller Welt zum Erstaunen mit eiserner Energie zu ende, was ihm als Ziel seines Lebens vorschwebte. Das Gleiche lehrt uns auch der Lebenslauf so vieler berühmter Gelehrter, Künstler, Dichter, Erfinder,

Reisender ꝛc. — sie alle haben das mutvoll Begonnene allen Hindernissen zum Trotz mit Energie und zäher Ausdauer bis zur Vollendung durchgeführt.

Abrundung: Diese Thatsachen sind somit ein neuer Beweis dafür, daß durch mutvolles Vorgehen sich auch das Schwierigste erreichen läßt.

§ 19.

Über die Ausführung der Beweispunkte durch logische Operationen.

Kritisches und Geschichtliches.

Die Ausführung der Beweispunkte läßt sich noch viel mannigfaltiger, ja geradezu überraschend und reizend gestalten, wenn man die Lehre der formalen Logik vom Schluß und vom Beweise der Auseinandersetzung der Beweispunkte dienstbar macht. In dieser Beziehung erteilt gerade die formale Logik, gegen die wir wiederholt Front machen mußten, dem Stilisten höchst wertvolle Aufschlüsse.

Daß man die Lehre von den Schlüssen und vom Beweise auch in der Stilistik brauchen könne, das hat man längst gefühlt; wie man aber diese Lehre für die Beweisführung praktisch nutzbar machen könne, das blieb eine offene Frage. Zur Lösung dieser Frage haben jedenfalls diejenigen nichts beigetragen, welche die ganze Lehre vom Schluß und Beweis einfach aus der Logik abschrieben. Was sollen denn diese Vorführungen dem Schüler? Wird er dadurch befähigt, seine Beweispunkte syllogistisch auszuführen? Gewiß nicht! Er hatte jetzt nur ganz unnötiger Weise auch noch einen Abschnitt aus der Logik studiert, starrte aber fortan seine Beweispunkte eben so blöde an, wie früher.

Die nackte Vorführung dieser Lehren ist also völlig zwecklos; sollen die Schüler etwas lernen, so muß man ihnen die Sache nicht bloß rein theoretisch entwickeln, sondern sie auch belehren, anleiten ꝛc. Das thut nun unter anderen Naumann in seiner „theoretisch-praktischen Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze“, Leipzig 1874. Naumann sagt z. B. S. 202: „Der direkte Beweis kann auf zweierlei Weise geführt werden, in einer strengeren und in einer weniger strengen Form. Erstes Beispiel: Gajus ist sterblich.

1. Obersatz: Alle Menschen sind sterblich; (erste Prämisse, Grundurteil, voller Umfang).
2. Untersatz: Gajus ist ein Mensch; (zweite Prämisse, Hilfsurteil, Zerlegung des volleren Umfangs).
3. Schlußsatz: Folglich ist Gajus sterblich (conclusio).

Regel: Die strenge Form des direkten oder ostensiven Beweises heißt Syllogismus oder Vernunftschluß. Man bildet ihn, indem man den zu beweisenden Satz an einen allgemein giltigen Satz (Obersatz) anlehnt, dann einen den allgemeinen Begriff verengernden Untersatz bildet und den zu beweisenden Satz zum Schlußsatz macht."

So Naumann. Hier hat man nun, was man nur wünschen kann: Theorie, praktisches Beispiel, Belehrung und Anleitung! Aber die Theorie ist ungenügend und wertlos; das praktische Beispiel ist so unpraktisch, wie möglich; die Belehrung taugt nichts, und die Anleitung ist so verschwommen und unbeholfen, daß niemand im stande wäre, nach dieser Anleitung einen Syllogismus zu gestalten.

Entschieden praktischer geht der Theoretiker Rinne (praktische Dispositionslehre S. 28 fg.) zu werke, wenn er auch hier wie überall im ersten Entwicklungsstadium stecken blieb. Aber er bringt doch die Lehre vom Syllogismus mit dem thematischen Subjekt- und Prädikatbegriff, sowie mit den Beweispunkten in Beziehung und eröffnet damit dem Schüler die Möglichkeit in jedem konkreten Falle wirklich einen Syllogismus zu finden. Die Anleitung hiezu ist allerdings sehr kompliziert und wenig praktisch, und das ganze Verfahren kommt über eine gewisse Art des Syllogismus nicht hinaus. Aber Rinne hat eben doch in unseren Tagen zuerst wieder gezeigt, wie man Beweispunkte syllogistisch ausführen könne, und das ist eines seiner großen Verdienste.

Merkwürdiger Weise wußten aber gerade hierüber unsere älteren Theoretiker besser Bescheid, und in den Rhetoriken des 17. und 18. Jahrhunderts kann man manche Anleitung lesen, die vorteilhaft gegen die modernen Anweisungen absticht. Eine dieser Anleitungen, die der Regensburger Konrektor J. H. Drümmel in seiner „neueingerichteten Einleitung in die Redekunst", Nürnberg 1749, gibt, habe ich in meiner Broschüre „Über die Notwendigkeit einer prinzipiellen Neugestaltung der Stilistik" (Bei J. J. Tascher in Kaiserslautern 1879) abgedruckt; aus ihr hätten unsere modernen Stilistiker viel lernen können.

Das Geheimnis, um das es sich handelt.

Es ist nämlich nichts weniger als schwer, jemand anzuleiten, seine Beweispunkte syllogistisch oder durch andere logische Operationen näher auszuführen. Das Geheimnis kannten die eben erwähnten Theoretiker, so gut, wie Rinne, dem es nicht zum Bewußtsein kam; es besteht einfach darin, daß **man die Lehre vom Syllogismus und vom Beweis in Beziehung zu den Elementen der Thesis und des jeweiligen Beweispunktes bringt** — wer das erkannt hat, kann mit Leichtigkeit Anleitungen zu allen möglichen Ausführungen geben; denn alles ist hier demonstrierbar. Der Fall ist aber auch außerordentlich einfach: **Setze ich die Thesis und füge ich ihr einen Beweispunkt an,** so habe ich einen **zusammengezogenen Schluß.**

In einem zusammengezogenen Schlusse aber stecken **alle Elemente, die zu einem Syllogismus gehören**: ich brauche daher nur mit den einzelnen Elementen zu operieren, dann kann ich den Beweispunkt auf die mannigfaltigste Art syllogistisch durchführen oder andere logische Operationen an ihm vornehmen.

Wollte man nun aber dieses Kapitel erschöpfen, so müßte man ein Buch schreiben und der Schüler würde mit so vielen Anleitungen versehen, daß es ihm schließlich wie dem Buridanischen Esel erginge, d. h. er würde in seinem Reichtum arm und ratlos dastehen und nicht wissen, welcher Anleitung er im konkreten Falle den Vorzug geben soll. Wollen wir uns daher hier nicht ins endlose verlieren, so wird es am richtigsten sein, dem Schüler nur einige wenige bequem zu handhabende Methoden anzubieten, und diese Methoden so populär zu halten, daß er syllogistisch ꝛc. beweisen lernt, ohne sich irgendwie mit formaler Logik beschäftigen zu müssen.

1. Der hypothetische Syllogismus.

Ein Syllogismus (Schluß) besteht aus drei Sätzen (Urteilen): dem Obersatz, dem Untersatz und dem Schlußsatz. Ober- und Untersatz nennt man auch die beiden Prämissen (Vordersätze) des Schlusses; der Schlußsatz wird auch conclusio genannt. Ist der Obersatz ein hypothetisches (bedingungsweise ausgesprochenes) Urteil, so heißt der Syllogismus hypothetisch, ist er ein kategorisches (assertorisches, bestimmtes) Urteil, so heißt er kategorisch. Der disjunktive Syllogismus dagegen ist zur Ausführung von Beweispunkten, ohne daß man Kunststücke macht, nicht zu verwerten.

Am einfachsten und leichtesten lassen sich nur Beweispunkte durch **hypothetische Schlußweise** näher ausführen. Man schließt:

a) Thesis ist, wenn Beweispunkt ist;

b) Nun ist Beweispunkt:

c) Also ist auch Thesis.

Wäre unser Thema: „Das Leben ist der Güter höchstes nicht“, so könnte man hiefür folgende Gründe anführen: Denn 1. es ist hinfällig, 2. es beglückt nicht allgemein, ist vielen sogar eine Last, 3. mancher schätzt es so wenig, daß er es freiwillig dahingibt oder es freudig für höhere Güter aufopfert.

Würde man nun den ersten Beweispunkt durch einen hypothetischen Syllogismus ausführen, so würde die Ausführung, wie folgt, lauten:

Das Leben ist der Güter höchstes nicht (Thesis ist), wenn es hinfällig ist (wenn Beweispunkt ist):
nun ist es aber hinfällig (Beweispunkt ist):

---

also ist es der Güter höchstes nicht (also ist Thesis).

Diese Ausführung wäre indessen zu nackt; wir müssen daher die beiden Prämissen oder wenigstens die zweite noch näher entwickeln, ausführen, begründen ꝛc.; dann bekommt das Schema folgende Form:

a) **Thesis ist, wenn Beweispunkt ist;** warum? inwieferne?
b) **Nun ist Beweispunkt;** warum? inwieferne?

c) **Also ist auch Thesis.**

Beispiel.

(a) Das Leben wird der Güter höchstes zunächst schon dann nicht sein (Thesis), wenn es hinfällig ist (Beweispunkt); denn was keinen festen Bestand hat, kann doch offenbar das höchste Gut nicht sein.

(b) Nun ist das Leben aber thatsächlich jedem Zufall preisgegeben (Beweispunkt): es ist den verschiedensten Wechselfällen ausgesetzt, kann uns jederzeit durch eine Krankheit, einen Unfall, durch fremde Gewalt entrissen werden, und niemand vermag mit voller Sicherheit zu sagen, ob er in der nächsten Minute noch leben wird.

(c) Also erhellt schon hieraus, daß das Leben der Güter höchstes nicht sein kann. (Thesis und zugleich Abrundung.)

Wollte man diese Ausführung noch weiter ausspinnen, so könnte man noch einen Vergleich, historische Beispiele, Erfahrungen, Thatsachen ꝛc. an diese Deduktion anschließen.

Was die Stilisierung der einzelnen Glieder des Schlusses betrifft, so muß dieselbe natürlich der Individualität des Falles angepaßt werden, insbesondere muß man darauf achten, daß keine Monotonien entstehen, und daß die Stilisierung nicht unbeholfen und schablonenhaft klinge. So hätte ich die zweite Prämisse eigentlich so stilisieren sollen: „Nun ist das Leben aber hinfällig" — allein das Wort „hinfällig" war eben gebraucht worden, daher mußte eine andere Version gewählt werden, die dasselbe mit anderen Worten besagte.

Fassen wir das Ganze in eine kurze Anleitung zusammen, so wird diese lauten:

Anleitung.

a) Beginne: **Thesis ist, wenn Beweispunkt ist** — warum? inwieferne?
b) Fahre fort: **Nun ist Beweispunkt** — begründe dies näher!
c) Schließe hieraus, daß **mithin Thesis richtig sei!**

2. Der kategorische Syllogismus — Ausgang vom Prädikat der Thesis.

Sehr dankbar ist es, zur Ausführung der Beweispunkte den **kategorischen Syllogismus** zu verwenden. Um einen solchen bilden zu können, müssen wir drei Dinge unterscheiden:

1. Das Subjekt der Thesis (S)
2. Das Prädikat der Thesis (P)
3. Das Prädikat des Beweispunktes (M = Mittelbegriff).

Außerdem muß die Thesis und der Beweisgrund dasselbe Subjekt haben; ist dies nicht der Fall, so ist eine Umstilisierung notwendig, wenn man die in Rede stehende Schlußform anwenden will.

Die Logik lehrt uns nun, daß mit jenen drei Begriffen die verschiedensten Kombinationen möglich seien; wir werden uns aber hüten, unseren Schülern mit den verschiedenen Schlußfiguren den Kopf zu verwirren. Unter den verschiedenen möglichen Kombinationen werden wir vielmehr eine von denjenigen auswählen, die sich zur Ausführung von Beweispunkten besonders eignet und einen leichten natürlichen Anschluß an den gesetzten Beweispunkt ermöglicht. Demgemäß werden wir nicht nach der I., sondern nach der sog. II. Schlußfigur schließen:

a) P — M
b) S — M

---

c) S — P

Hätten wir z. B. den Satz auszuführen: Das Leben (S) ist der Güter höchstes nicht (P), weil es hinfällig (M) ist, so würde die Ausführung lauten:

a) Höchstes Gut (P) kann das nicht sein, was hinfällig (M) ist;
b) Das Leben (S) ist nun hinfällig (M):

---

c) Also kann das Leben (S) das höchste Gut (P) nicht sein.

Eine derartige Ausführung wäre nun aber wieder zu nackt; man muß daher die zweite oder beide Prämissen noch etwas näher ausführen. Dann kommen wir zu folgendem Schema:

1. **Setzung der Thesis und des Beweispunktes.**
2. **Ausführung:** a) **P — M**; warum? inwieferne?
b) **S — M**; warum? inwieferne? wie nämlich?

---

c) **S — P.**

Beispiel.

(1.) Das Leben kann der Güter höchstes zunächst schon deshalb nicht sein, weil es hinfällig ist. (2a.) Was uns nämlich als höchstes Gut (P) erscheinen soll, das darf nicht zerbrechlich und leicht vergänglich (M) sein; denn was keinen Bestand hat, was uns jeden Augenblick entrissen werden kann, das hat gewiß keinen besonders hohen Wert. (b) Das Leben (S) ist nun aber gerade im höchsten Grade hinfällig (M): es unterliegt den verschiedensten Zufälligkeiten, ist beständig von allen Seiten bedroht, jeder Augenblick kann ihm ein Ende bereiten; denn vom Tode trennt uns, wie ein alter Spruch sagt, nur ein Schritt! (c) Also ergibt sich schon hieraus, daß das Leben (S) der Güter höchstes (P) offenbar nicht sein kann.

Wollte man das nun noch weiter ausspinnen, so könnte man etwa fortfahren: In der That, vergänglich, wie die Wellen des Meeres, wie die Blumen des Frühlings, sind die Tage des Menschen! Das Kind in der Wiege, der blühende Jüngling, der rüstige Mann, der ehrwürdige Greis — alle stehen unter der Herrschaft des Todes, und mancher freut sich noch eben des Daseins, schmiedet noch weitaussehende Pläne für die Zukunft, während der Tod schon die Sense hebt, ihn zu fällen! Drum sagt auch das Volk: „Heute rot, morgen tot; heute reich, morgen eine Leich'!" Und so ein zerbrechlich Ding, wie dieses fortwährend bedrohte Leben, sollte das höchste Gut sein, das der Mensch auf Erden besitzt? Gewiß — nimmermehr!

Bringen wir das, was wir hier gethan, in die Form einer Anleitung, so ergibt sich folgendes:

Anleitung:

1. **Setze die Thesis und den Beweispunkt!**
2. **Knüpfe hierauf an P an und setze dieses mit M in Beziehung** — führe dies näher aus!
3. **Setze sodann S und P in Beziehung** und führe auch diesen Punkt näher aus!
4. **Folgere hieraus S — P = die Thesis!**
5. Reihe hieran, wenn die Darstellung länger werden soll, eine **Betrachtung** über das Vorgeführte, einen **Vergleich, Beispiele aus der Geschichte,** eine **Erzählung** oder was eben sonst passend erscheint und **lenke schließlich zum Beweispunkt oder wenigstens zur Thesis kurz zurück.**

Was heißt nun aber P und M, S und M in Beziehung setze? Wie soll der Schüler dies machen? Dies ließe sich nun allerdings, besser als Naumann oben gethan, demonstrieren; dem Schüler aber wäre damit nichts gedient. Der Schüler muß seinen Syllogismus lediglich auf praktischem Wege suchen und finden: er

muß in jedem Falle statt der Buchstaben die betreffenden Begriffe setzen — dann wird ihm der konkrete Syllogismus von selbst aufdämmern, zumal sein Ohr sich sehr bald an die Schlußformel gewöhnt. So würde im vorliegenden Falle das Gerippe des Syllogismus also lauten:

P — M = höchstes Gut nicht — hinfällig,
S — M = Leben — hinfällig

S — P = also Leben — nicht höchstes Gut (Thesis).

Aus diesen in jedem konkreten Falle gegebenen Elementen nun den Syllogismus zu entwickeln, ist sicher nicht schwer; das bekommen daher auch die schwächsten Schüler alsbald los. Will man aber auch hiefür noch eine allgemeine Formel — hier ist sie: Meditiere

a) P — M = P kann, wird, muß 2c. M sein (nicht sein),
oder: wenn P, so M (nicht M),
oder: was P sein soll, muß M sein (kann, darf nicht M sein);
b) S — M = S ist nun aber, hat nun aber M

c) S — P = folglich, also, mithin Thesis (S — P) richtig.

Sowohl der hypothetische, als auch der kategorische Syllogismus kann nun aber noch in zahlreichen anderen Formen (Variationen) erscheinen. All diese Variationen wären demonstrierbar — wir dürfen aber den Schüler nicht mit Anleitungen überfüttern. Daher wollen wir ihn nur noch mit einer Form des kategorischen Syllogismus bekannt machen, die ebenfalls sehr bequem zu handhaben ist.

3. Der kategorische Syllogismus — Ausgang vom Beweispunkt.

In einem kategorischen Syllogismus lassen sich die beiden Prämissen vertauschen; ebenso können die einzelnen Begriffe in jeder Prämisse den Platz wechseln — das sind alles nur Stilisierungsfragen. Daher kann man auch schließen (**Ausgang vom Beweispunkt**):

1. **Setzung der Thesis und des Beweispunktes.**
2. **Ausführung:** a) **S — M**; warum? inwieferne? wie nämlich?
b) **M — P**; warum? inwieferne? wie nämlich?

c) **S — P.**

Beispiel.

(1.) Das Leben kann der Güter höchstes zunächst schon deshalb nicht sein, weil es hinfällig ist.

(2a) Jedermann weiß ja, wie zerbrechlich so ein Menschenleben ist (S — M), wie es jeder Windhauch gefährdet, wie ein einziger Fehler, ein einziges Übersehen zu einem unerwarteten tragischen Ende führen kann. (b) Was aber derart hinfällig ist, kann doch sicher das höchste Gut nicht sein (M — P); das höchste Gut muß doch notwendig einen gewissen Bestand haben, es wird gegen alle Wechselfälle mehr oder minder gesichert erscheinen müssen! (c) Also resultiert schon hieraus, daß das Leben der Güter höchstes nicht sein kann (S — P).

Anleitung:

1. **Setze Thesis und den Beweispunkt!**
2. **Führe hierauf den Beweispunkt (S — M) näher aus,** umschreibe, was er besagt, erkläre, entwickle ihn näher!
3. **Setze hierauf M — P in Beziehung** und führe auch diese Prämisse näher aus!
4. **Folgere hieraus S — P = Thesis.**

Damit aber völlig genug über syllogistische Ausführung der Beweispunkte: non multa, sed multum! Es ließe sich nun zwar noch alles Mögliche demonstrieren, z. B. wie man einen Beweispunkt durch Induktion beweisen könne, wie ein Analogiebeweis zu gestalten sei, wie man einen indirekten Beweis liefern, etwas ad absurdum führen könne 2c. — Die Schüler kennen nun aber bereits 6 Methoden um Beweispunkte auszuführen, und vermögen daher genügend Abwechslung in ihre Ausführungen zu bringen. Den Schülern vielklassiger Mittelschulen dagegen kann man eventuell noch weitere Anleitungen geben. Um solche zu gewinnen, verfährt man einfach also: Man orientiert sich in der Logik, was z. B. eine Deductio ad absurdum sei, dann führt man einen Beweispunkt durch eine solche Deductio näher aus, sieht zu, was man Schritt für Schritt gethan, und leitet so die allgemeine Anleitung ab.

§ 20.

Von der Komposition des Schlusses.

Der **Schluß** der Schulabhandlung hat sich mit dem **Resultat** und den **Folgen** zu beschäftigen; denn diese Dinge allein hängen mit der abgelaufenen Zweckrealisierung (Auseinandersetzung) pragmatisch noch zusammen.

Auch hier sind nun verschiedene Variationen möglich. So kann man im Schlusse das Resultat und die Folgen besprechen, oder nur

das Resultat oder nur die Folgen; man kann auch an das Resultat nur anknüpfen und bloß die Folgen näher erörtern, oder das Resultat auseinandersetzen und die Folgen nur kurz andeuten. Sehr dankbar ist es, in den Schlußausführungen wieder auf die Einleitung zurückzulenken, das Verhältnis des antithetischen einleitenden Gedankens zur bewiesenen Thesis festzustellen, mit dem Thema oder mit dem einleitenden Gedanken zu schließen. Die Besprechung des Resultates kann sich endlich zu einem Rückblick erweitern und es kann sich hiemit eine recapitulatio oder enumeratio, eine nochmalige Vorführung oder Aufzählung der Beweispunkte verbinden, was jedoch nur in längeren Abhandlungen angezeigt ist.

Die für Schulabhandlungen passendsten Modifikationen des Schlusses sind folgende:

1. Besprechung der Folgen.

a) **Setze das Resultat!**

b) **Besprich die Folgen!**

c) **Runde ab!**

Z. B. (a.) Das Reisen ist somit in der That in mancher Hinsicht von großem Nutzen. (b) Darum (Folgernde Konjunktion!) sollte auch niemand, der Gelegenheit hat, sich durch Reisen weiter auszubilden, diese Gelegenheit versäumen, und wer durch die Verhältnisse gezwungen wird, in die Fremde zu ziehen, der möge dies nicht als ein Unglück, sondern als eine besondere Gunst des Schicksals betrachten! (c.) Denn ewig wahr bleibt, was der Dichter sagt:

„Wem Gott will rechte Gunst erweisen,
Den schickt er in die weite Welt;
Dem will er seine Wunder weisen
In Berg und Wald und Strom und Feld.“

2. Der dialektische Schluß.

Der dialektische Schluß ist anwendbar, wenn man in der Einleitung von einem gegensätzlichen Gedanken ausging. Man verfährt alsdann also:

a) **Konstatiere das Resultat!**

b) **Schränke dasselbe ein und gestehe auch der Antithesis eine gewisse Berechtigung zu!**

c) **Entgegne hierauf und halte den thematischen Gedanken gegenüber der Anthithesis aufrecht.**

Z. B. (a.) Das Reisen ist somit in der That in mancher Hinsicht von großem Nutzen. (b) Allerdings wird dieser Nutzen nicht zu tage treten bei Leuten, die gedankenlos reisen und bloß immer daran denken,

wie sie die Bedürfnisse ihres Magens auf möglichst angenehme Weise befriedigen können. (c) Das ist aber auch nicht die rechte Art zu reisen; wer so verfährt, kommt freilich nicht klüger nach hause. Wer dagegen vernünftig reist, wird noch in späten Tagen von dem zehren, was er in der Jugend in fremden Städten und Ländern gesehen und gelernt hat.

3. Die Rückkehr zum einleitenden Gedanken.

Sehr hübsch gestaltet sich der Schluß, wenn man zum einleitenden Gedanken zurücklenkt, und wenn so die Gedankenentwicklung schließlich wieder bei dem Punkte anlangt, von dem sie ausging:

a) **Setze das Resultat!**

b) **Besprich die Folgen!**

c) **Lenke zum einleitenden Gedanken zurück!**

Z. B. (a) Aus all dem Gesagten geht nun klar hervor, daß dem Mutigen in der That Unglaubliches möglich ist, daß ihm geradezu die Welt gehört. (b) Darum soll der Mensch nicht immer alles kleinlich überlegen, sondern öfters auch rasch handeln und wagen; und selbst in einer verzweifelten Situation soll man nicht verzagen, sondern prüfen, wie man einen Ausgang finde, und mit Kraft und Energie nun durchführen, was im vorliegenden Falle angezeigt erscheint. (c) Wo aber nicht Gefahr auf Verzug ist, da ist auch ein gegenteiliges Verhalten am Platze: da ist Überlegen oft besser als frisches Wagen. Handelt es sich daher um rasche That, dann wage! Ist dagegen Zeit zur Überlegung gegeben, dann befolge den Spruch: „Erst wäg's, dann wag's!“

Welche von diesen Schlußformen man nun zu wählen habe, das hängt von der Individualität des Falles ab, d. h. man wird diejenige wählen, die gerade am besten paßt. Wo aber der Fall eine andere Schlußform nahelegt, z. B. statt der Besprechung der Folgen einen Rückblick, da wird man sich durch jene drei Formeln nicht gebunden erachten, sondern einfach thun, was im konkreten Falle am passendsten erscheint.

§ 21.

Von der Revision und Verbesserung des ersten Entwurfes.

Ist die Komposition vollendet, so beginnt die **Revision und Verbesserung.** Diese besteht nun aber nicht darin, daß man bloß zusieht, ob man keine Orthographie- oder Grammatikfehler gemacht habe: vielmehr muß man jetzt auf dreierlei achten:

1. ob die Darstellung ihrem **Zwecke** entspreche;
2. ob sie den **Stilisierungsgesetzen** gerecht werde;
3. ob sie den Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden **Entwicklung** erzeuge.

In jeder stilistischen Darstellung muß alles auf den **Zweck** berechnet erscheinen. Wir müssen uns daher noch einmal unsere Aufgabe klar vorstellen und die Abhandlung Schritt für Schritt prüfen, ob alles dem Zwecke entspreche, ob wir nirgends den Zweck aus dem Auge verloren haben, ob sich nichts eingeschlichen habe, was zwecklos, unzweckmäßig oder gar zweckwidrig wäre. Die Darstellung muß aber auch **sachgemäß** sein; daher müssen wir uns auch unser Thema nochmal ansehen und prüfen, ob wir dasselbe sachgemäß durchgeführt, ob wir immer zur Sache und nicht bloß von der Sache gesprochen, ob wir nirgends vom Thema abgekommen seien. Endlich ist zu prüfen, ob die Darstellung den besonderen Verhältnissen **angemessen sei**, ob somit alles schicklich und passend erscheine.

Ist die Darstellung zweckentsprechend, sachgemäß und angemessen befunden, so müssen wir die **Stilisierung** prüfen und darauf achten, ob überall **Abwechslung, Verbindung und Entwicklung** sei. Aber auch alles, was unbeholfen oder mangelhaft stilisiert erscheint, müssen wir umstilisieren, was unschön ist, durch anderes ersetzen, was keinen Schwung hat, schwungvoller formulieren rc.: kurz **die Stilisierung so lange feilen, bis sie allen Anforderungen, die man an eine gute Schriftprosa stellt, entspricht.**

Indem wir nun die Stilisierung auch daraufhin prüfen, ob in unseren Auseinandersetzungen schöne Entwicklung sei, lenken wir unvermerkt bereits zu dem dritten Gesichtspunkte über, der ebenfalls noch besonders erwogen sein will. Sind wir nämlich mit der Stilisierung im einzelnen im reinen, dann müssen wir die Darstellung noch einmal in ihrer Totalität überlesen und mit dem Ohre prüfen, ob sie nun vom Anfang bis zum Ende **den Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden Entwicklung** erzeuge. Weil aber jeder Teil einer Entwicklung selbst wieder eine Entwicklung ist, die sich jedoch dem Ganzen ein und unterordnen muß, und jeder Teil der Abhandlung eine bestimmte Stellung zum Ganzen einnimmt, so gibt es für jeden Teil der Abhandlung noch **besondere ästhetische Kompositionsgesetze,** die in Kürze zusammengestellt, also lauten:

A. Die **Einleitung** muß:

1. den Eindruck einer beginnenden Entwicklung machen;
2. in stetigem Fortschritte zur nachfolgenden Auseinandersetzung hinführen;
3. als Ganzes, für sich betrachtet, aber selbst wie eine Entwicklung verlaufen.

B. Die **Auseinandersetzung** muß:

1. den Eindruck einer stetig fortschreitenden, verlaufenden Entwicklung erzeugen;

2. jeder Punkt derselben muß aus der vorhergehende Phase gleichsam herauswachsen;
3. als Ganzes, für sich betrachtet, aber muß sie selbst wieder als eine Entwicklung erscheinen, die ihren eigenen Anfang, Verlauf und ein bestimmtes Ende hat.

C. Der **Schluß** endlich muß:
1. aus der vorausgehenden Auseinandersetzung organisch herauswachsen;
2. den Eindruck einer endenden Entwicklung hervorbringen;
3. für sich betrachtet, aber wieder als ein Entwicklung erscheinen, die an das Vorausgehende anknüpft, sich weiterspinnt und endet.

Damit ist nun auseinandergesetzt, an was man beim Revidieren und Verbessern denken muß, und es ist wichtig, daß man dies doch wenigstens im allgemeinen wisse, denn wer dies nicht weiß, denkt sich beim Revidieren und Verbessern entweder nichts, oder revidiert nach Gesichtspunkten, die seine ganze Verbesserung wertlos machen. Doch wird es niemand einfallen, an alle diese Dinge in jedem konkreten Falle zu denken. Der Praktiker haßt die Theorie; es wäre ihm viel zu umständlich, so viel zu erwägen: er betrachtet daher seinen Entwurf in einer und derselben Meditation lediglich darauf hin, **ob die Darstellung dem Zwecke entspreche, die Stilisierung tadellos und das Ganze eine Entwicklung sei**; in allen anderen Dingen verläßt er sich völlig auf sein geschultes Gefühl.

Nicht minder lehrreich als das, was sein soll, ist es indessen auch zu hören, was nicht sein soll. Daher sollen im nachfolgenden noch die vornehmlichsten Kompositions- und Stilisierungsfehler besprochen werden.

§ 22.

Kompositions- und Stilisierungsfehler.

Fehlerhaft komponiert ist jede Abhandlung, in der die Einleitung, Auseinandersetzung oder der Schluß den Gesetzen der Logik der Abhandlung nicht entspricht. Besondere Erwähnung aber verdient nachfolgendes:

1. **Die Einleitung.** Die Einleitung ist fehlerhaft, wenn sie ab ovo beginnt oder sonstwie zu weit ausholt, wenn sie zu allgemein ist, sich zu wenig dem konkreten Falle anpaßt, wenn sie Dinge zur Sprache bringt, die mit dem Gegenstand und Zweck der

Darstellung nichts zu thun haben, wenn sie Dinge erörtert, die in die Auseinandersetzung oder in den Schluß gehören, wenn kein stetiger Fortschritt in ihr ist, wenn sie nicht naturgemäß zur nachfolgenden Auseinandersetzung hinführt zc. Gegen alle diese aus den Schülereinleitungen uns wohlbekannten Fehler ist nun derjenige gefeit, der nach dem Rate der Entwicklungstheorie angeleitet wurde, von der Veranlassung auszugehen und zur Themasetzung und Überleitung weiterzuschreiten; er kann nach all diesen Richtungen hin sich gar nicht verfehlen. Bei der Stilisierung aber muß er acht haben, daß nicht irgend ein späterer Teil der Einleitung (die Überlenkung oder Themasetzung), wie eine zweite Einleitung klinge. Die Worte „Veranlassung", „Thema", „Thesis", „Auseinandersetzung" zc. dürfen nicht gebraucht werden. Einmal, sei es in der Einleitung oder am Schlusse, muß man das Thema wörtlich anführen. Endlich darf die Einleitung weder zu lang noch zu kurz sein, sonst wird der Aufsatz unsymmetrisch und unschön, ebenso wie ein Mißgebilde entsteht, wenn in einer organischen Entwicklung ein Bestandteil auf Kosten der andern übermäßig ausgebildet wird oder verkümmert erscheint. Dies gilt aber nicht nur von der Einleitung, sondern von jedem Teile der Abhandlung.

2. Die **Auseinandersetzung.** Die Auseinandersetzung ist fehlerhaft komponiert, wenn in derselben keine Gliederung ist, wenn sie infolge dessen unübersichtlich, verworren, chaotisch erscheint, wenn die Übergänge fehlen oder mangelhaft sind, wenn Dinge zur Sprache kommen, die mit der Verwirklichung des engeren Zweckes nichts zu thun haben, wenn der Schüler den Zweck aus dem Auge verliert oder vom Thema abkommt, wenn kein stetiger Fortschritt von einem Punkte zum andern stattfindet, die Darstellung nicht als eine verlaufende Entwicklung klingt zc.

Die Schüler müssen daher von anfang an systematisch daran gewöhnt werden, die Gliederung ihrer Abhandlungen schon äußerlich zu markieren: beim Anfang der Auseinandersetzung und des Schlusses, sowie bei jedem neuen Punkte der Auseinandersetzung eine neue Zeile zu beginnen.

Jeder Beweispunkt aber muß mit ganz bestimmten Konjunktionen eingeleitet werden, wenn Klarheit in die Auseinandersetzung kommen soll. Der erste Beweispunkt muß deutlich als erster hervortreten; daher muß man ihn mit einem zunächst, vor allem, in erster Linie u. dgl. einführen. Vom ersten zum zweiten Punkt ist ein Übergang notwendig, der den zweiten Punkt als eine Fortsetzung der Besprechung oder Beweisführung erscheinen läßt; daher muß man hier mit Konjunktionen, wie aber auch, nicht minder, ferner, weiterhin u. dgl. anknüpfen. Der letzte Punkt aber muß wieder durch einen Übergang mit einem endlich, schließlich, zuletzt eingeleitet werden und sich so deutlich als letzter Punkt

zu erkennen geben, damit der Leser klar sehen kann, daß die Auseinandersetzung nun zu Ende gehe, und damit er sich weiteres nicht mehr erwarte.

Das sind eminent wichtige Dinge. Beachtet man das nicht, dann wird die ganze Darstellung verschwommen und unklar. Ist der erste Punkt nicht markiert, so erwartet sich der Leser gemeinhin nichts weiteres, und die Fortsetzung der Auseinandersetzung erscheint nicht mehr motiviert. Markiert man den zweiten Punkt (oder die mittleren Punkte) nicht gehörig, so verschwimmt sofort alles in einander, und dem Leser wird es ungemein erschwert, sich das, war wir ihm vorführen, zurecht zu legen. Schiebt man endlich beim letzten Punkte kein markierendes Wörtchen ein, dann endet die Darstellung, ohne daß der Leser auf den Schluß vorbereitet ist. Drum muß man diesen Dingen von allem Anfang an große Aufmerksamkeit zuwenden, und die Schüler systematisch daran gewöhnen, Übergänge einzuschalten und überall die richtigen Konjunktionen einzuschieben.

Nicht minder energisch ist darauf zu dringen, daß die Schüler jeden Beweispunkt zuerst setzen, dann ausführen, dann die Ausführung abrunden. Die mangelhafte Durchführung dieser Forderung ist der zweite große Fehler, an dem die Arbeiten ungeschulter Schüler so häufig kranken. Da fehlt nicht selten die förmliche Setzung des Beweispunktes, oft die Ausführung, oder es stellt sich statt derselben ein unmotiviertes Gefasel ein, zu allem Überfluß aber bricht diese Ausführung häufig noch ex abrupto ab — und so ist die notwendige Wirkung solcher Fehler die, daß die ganze Abhandlung zu einem Chaos wird, in dem sich niemand mehr zurechtfinden kann. Sehr wichtig ist, daß der Schüler auch vom Gegenstand und Zweck seiner Darstellung nicht abkomme. Sein Thema oder seine Thesis muß ihm daher fortwährend vor Augen schweben, und bei jedem Schritt muß er an seine Aufgabe denken, ob er auseinanderzusetzen, oder zu beweisen, oder zu untersuchen habe. Für den stetigen Fortschritt dagegen muß die Disposition sorgen, das Gefühl und das geschulte Ohr aber muß darüber entscheiden, ob jeder Punkt für sich und die Auseinandersetzung als Ganzes wie eine Entwicklung verlaufe.

Der Schluß. Der Schluß erscheint fehlerhaft, wenn er aus der vorausgehenden Auseinandersetzung nicht mit logischer Konsequenz (folgernde Konjunktionen, Adverbia der Bekräftigung!) hervorwächst, nicht vom Resultat oder den Folgen der Auseinandersetzung handelt, sich endlos fortspinnt oder auch noch weiteres als die weiteren Folgen zur Sprache bringt. Das sind wieder Kompositionsfehler, die bei richtiger Anleitung gar nicht vorkommen können. Ein häufig zu beobachtender Fehler dagegen ist der, daß sich der Schluß nicht gehörig abrundet, nicht den Eindruck einer endenden Entwicklung macht. Daher muß man die Schüler systematisch daran gewöhnen, ihren Schluß daraufhin zu prüfen, ob er wie eine endende Entwicklung klinge, und wenn dies nicht der Fall ist, entweder nachzubessern oder noch einen entsprechenden Satz (Abrundung) anzufügen.

Fehlerhaft ist es ferner, im Schlusse das Thema neuerdings zu begründen (die Gründe gehören in die Auseinandersetzung!), fehlerhaft auch, einen doppelten Schluß zu machen. Ebenso ist der Rinne'sche Schlußübergang ein Kompositionsfehler, da dieser Übergang theoretisch durch nichts motiviert ist, praktisch aber sehr leicht zu einem Doppel- oder endlosen Schluß führen kann.

---

§

Schematisch-übersichtliche Zu-

Logisch-pragmatisches Gerippe.	Dispositionsmodus.
	Vorarbeit: Mache dir deine Aufgabe, den Gegenstand und Zweck deiner Darstellung und eventuell die Thesis klar! — Ist das Thema bildlich, dunkel, unklar, so verfahre also: 1 Suche zunächst den Gattungsbegriff, unter den das Thema fällt; 2. mache dir hierauf durch Umschreibung, Reduzierung, Spezialisierung den Sinn des Themas klar; 3. erwäge, ob Korrektur nötig; 4. stelle den Zweck fest; 5. fixiere die Thesis (Korrektur)!
I. Einleitung. a) Anknüpfung an die Veranlassung. b) Überlenkung und Themasetzung c) Überleitung.	**I. Einleitung.** Frage: Was könnte mich etwa veranlassen, das vorliegende Thema zu behandeln: eine Abhandlung über x zu schreiben, zu beweisen, daß 2c. Antworte: Der Umstand, die Beobachtung, die Thatsache, daß 2c., das Sprichwort, der Dichterspruch 2c. besonders die gegenteilige Ansicht, daß 2c. Schreibe: Hinweis darauf, daß . . ., Hinweis auf das Sprichwort 2c.
II. Auseinandersetzung. Durchführung des gesetzten (engeren) Zweckes. 1. Punkt. 2. Punkt (weitere Punkte.) 3. Punkt (letzter, entscheidender Punkt.) Ternar: Satz, (äußerster) Gegensatz, mittleres Drittes — nach dem Gesetze des stetigen Fortschritts geordnet.	**II. Auseinandersetzung.** **Meditation.** Erwäge, ob du auseinandersetzen (berichten, beschreiben 2c.), oder untersuchen, oder beweisen sollst! Bei Auseinandersetzungen frage: was muß ich demnach Schritt für Schritt alles vorbringen? was zunächst, was dann? was hierauf? 2c. Bei Untersuchungen frage: Was soll ich untersuchen? was feststellen? Was muß ich daher zunächst vorbringen? was dann? 2c. Bei Beweisführungen suche die drei Beweispunkte! **Methoden, um Beweispunkte zu finden** 1. Die Frage nach den Gründen: Warum? inwieferne? aus welchen Gründen? 2. Die individualisierende Methode: Welche Gefahren, Schattenseiten, Wirkungen, Folgen, Konsequenzen 2c. hat x? Welchen Nutzen, welche Vorteile, Annehmlichkeiten 2c. gewährt x? Aus welchen Erfahrungen, Thatsachen, Beobachtungen 2c. ergibt sich x? 3. Die hypothetische Methode: Unter welchen Umständen, Bedingungen, Verhältnissen, wann wird Thesis richtig, falsch, zu empfehlen 2c. sein? 4. Die Analyse des Prädikatbegriffes: Was ist Pr? was nennen wir Pr? welche Eigenschaften, Merkmale, Wirkungen 2c. hat Pr oder muß Pr haben? 5. Analyse des Subjektbegriffes: Welche Eigenschaften, Eigentümlichkeiten, Wirkungen 2c. des Sb können mich veranlassen oder berechtigen mich, zu behaupten, daß 2c. 6. Die kalkulierende oder Schlußmethode: Suche den zunächstliegenden ersten, minderwichtigsten Beweispunkt, schließe von ihm aus entweder durch stetigen Fortschritt oder mit dem Ternar auf die übrigen.
III. Schluß. a) Resultat. b) Folgen.	**III. Schluß.** Frage: a) Was ergibt sich nun aus all dem Gesagten? b) Was folgt daraus?

23.

sammenstellung der Lehre von der Abhandlung.

Ausführungsmodus.

I. Einleitung.

Anleitung:

a) Knüpfe an den einleitenden Gedanken an, führe ihn aus, runde ab!

b) Lenke zum Thema über und setze dasselbe!

c) Leite zur Auseinandersetzung über!

Der dialektische Übergang.

a) Zugeständnis: Allerdings, freilich, wohl, gewiß, sicher, obwohl, wenn auch 2c.

b) Entgegnung: gleichwohl, dennoch, doch, aber auch, so doch 2c.

c) Themasetzung: Daher, deshalb 2c., denn, ja, ja vielmehr, und so 2c.

Ästhetisches Kompositionsgesetz: Die Einleitung muß den Eindruck einer beginnenden Entwicklung erzeugen!

II. Auseinandersetzung.

Anleitung: Setze Schritt für Schritt die einzelnen Punkte, führe sie aus, runde ab, — führe jeden neuen Punkt durch einen Übergang ein!

Methoden, um Beweispunkte auszuführen:

Einfache Ausführung.

a) Kopulative Ausführung: Entwickle näher, setze auseinander, erzähle, berichte, beschreibe, erkläre, vergleiche, bringe Beispiele, Erfahrungen, Thatsachen, weise auf verschiedene Fälle hin 2c. — frage: Inwieferne? wie nämlich?

b) Adversative Ausführung: Gestehe zu, daß sich gegen den Beweispunkt dies und jenes einwenden ließe, entgegne, halte den Beweispunkt und mit ihm die Thesis aufrecht — frage: Was könnte man nun allerdings dagegen einwenden?

c) Kausale Ausführung: Begründe den Beweispunkt, ziehe aus ihm Folgerungen, besprich die Konsequenzen, Wirkungen! — frage Warum? was folgt nämlich daraus.

Syllogistische Ausführung.

a) Der hypothetische Syllogismus:

a) Thesis ist, wenn Beweispunkt ist; warum? inwieferne?

b) Nun ist Beweispunkt; warum? inwieferne?

c) Also ist auch Thesis.

b) Der kategorische Syllogismus.

1. Ausgang vom Pr der Thesis.

1. Setzung der Thesis und des Beweispunktes.

2. Ausführung:

a) P — M; warum? inwieferne?

b) S — M; warum? inwieferne? wie nämlich?

c) S — P.

2. Ausgang vom Beweispunkt.

1. Setzung der Thesis und des Beweispunktes.

2. Ausführung:

a) S — M (Beweisp.) warum? inwieferne? wie nämlich?

b) M — P warum? inwieferne? wie nämlich?

c) S — P.

Ästhetisches Kompositionsgesetz: Die Auseinandersetzung muß den Eindruck einer verlaufenden Entwicklung erzeugen!

III. Schluß.

Anleitungen:

1. Besprechung der Folgen:

a) Knüpfe an das Resultat an!

b) Besprich die Folgen!

c) Runde ab!

2. Der dialektische Schluß:

a) Konstatiere das Resultat!

b) Schränke dasselbe ein und gestehe auch der Antithesis Berechtigung zu!

c) Entgegne und halte die Thesis aufrecht!

3. Die Rückkehr zum einleitenden Gedanken:

a) Knüpfe an das Resultat an!

b) Besprich die Folgen!

c) Lenke zum einleitender Gedanken zurück!

Ästhetisches Kompositiongesetz: Der Schluß muß den Eindruck einer endenden Entwicklung erzeugen.

§ 24.

Naturschablonen und Anleitungen.

Aus der nun vollständig entwickelten Theorie der Abhandlung läßt sich nun leicht eine Anzahl Schablonen und Anleitungen deduzieren, die nicht künstlich gemacht, sondern im Wesen der Sache begründet und somit von der Natur selbst nahegelegt sind. Mittelst dieser Naturschablonen und Anleitungen wird man nicht bloß in den Stand gesetzt, Abhandlungen der verschiedensten Art rasch zu komponieren, diese Schemata sind auch ein vorzügliches Hilfsmittel, um die Schüler methodisch und systematisch in die Kunst des Abhandelns einzuführen; den Schülern selbst aber sind sie ein absolut zuverlässiger Führer, der sie nie vom Wege abkommen läßt und dafür sorgt, daß lichtvolle Ordnung und stramme Logik in ihre Abhandlungen komme.

I. Allgemeines Schema und allgemeine Anleitung.

A. Schema.

I. Einleitung: a) Anknüpfung an den **einleitenden Gedanken.** Ausführung. Abrundung.
b) Überlenkung und Themasetzung.
c) Überleitung.

II. Auseinandersetzung: Auseinandersetzung oder Durchführung des Themas.
a) 1. Punkt.
b) 2. Punkt (eventuell weitere Punkte).
c) 3. Punkt (letzter Punkt).

III. Schluß: Resultat. Folgen.

B. Anleitung

I. Einleitung: a) Knüpfe an den **einleitenden Gedanken** an, **führe ihn näher aus, runde ab**!
b) **Lenke** zum Thema **über** und **setze** dasselbe!
c) **Leite** zur Auseiandersetzung **über**!

II. Auseinandersetzung: Setze jetzt das Thema so auseinander, wie dies durch den Zweck, der erreicht werden soll, gefordert erscheint: **Besprich Punkt für Punkt** — setze, führe aus, runde ab! Leite jeden nachfolgenden Punkt durch einen passenden Übergang ein!

III. Schluß: Besprich das **Resultat** und die **Folgen**; lenke eventuell zur Antithesis oder zum Anfang zurück.

II. Schema und Anleitung zur Komposition vollständig durchgeführter beweisender Abhandlungen.

A. Schema:

I. Einleitung: a) Anknüpfung an den **einleitenden Gedanken.** Ausführung. Abrundung.
b) Überlenkung und Themasetzung.
c) Überleitung.

II. Auseinandersetzung: Beweisführung, Begründung, Widerlegung.
1. Beweispunkt: a) Setzung. b) Ausführung. c) Abrundung.
2. Beweispunkt: a) Setzung. b) Ausführung. c) Abrundung.
3. Beweispunkt: a) Setzung. b) Ausführung. c) Abrundung.

III. Schluß: a) **Resultat.** b) **Folgen.** c) **Abrundung** oder Rückkehr zum einleitenden Gedanken; oder: a) Resultat. b) Einschränkung und Zugeständnis. c) Entgegnung und Aufrechterhaltung der Thesis.

Der Unterschied zwischen diesem und dem allgemeinen Schema besteht wie man sieht, lediglich darin, daß hier von Beweispunkten die Rede ist daß die Notwendigkeit der näheren Ausführung und Abrundung derselben betont ist und daß die naheliegendsten Schlußformen näher detailliert sind.

B. Anleitung.

I. Einleitung. a) Knüpfe an den **einleitenden Gedanken** an, **führe ihn aus,** (warum? inwieferne? wie nämlich? 2c.) **runde ab!**
b) **Lenke über, setze das Thema!**
c) **Leite über!** (Was soll nun mit dem Thema geschehen?)

II. Auseinandersetzung: Beweise, begründe, widerlege!
a) Setze den 1. Beweispunkt, b) **führe ihn aus,** (warum? inwieferne? wie nämlich? 2c.), c) **runde ab!**
a) Setze den 2. Beweispunkt, b) **führe aus** (warum? 2c.), c) **runde ab!**
a) Setze endlich den 3. Beweispunkt, b) **führe aus** (warum 2c.), c) **runde ab!**

III. Schluß: a) Konstatiere das **Resultat** (Was ergibt sich nun aus all dem Gesagten?); b) besprich die **Folgen** (was folgt daraus?); c) **runde ab** oder **lenke zum Anfang zurück!**

Oder: a) Konstatiere das **Resultat;** b) **schränke es ein** und **gestehe** auch der Antithesis Berechtigung **zu;** c) **entgegne** kurz und **halte die Thesis aufrecht!**

Nach dieser Anweisung wird man die großen beweisenden Schulabhandlungen komponieren. Soll eine solche Abhandlung nur mäßigen Umfang haben, also nur eine „kleine beweisende Abhandlung“ werden, dann muß alles Unwesentliche wegfallen, und Schema und Anleitung schrumpfen alsdann, wie folgt, zusammen.

III. Schema und Anleitung für kleine beweisende Abhandlungen.

A. Schema.

I. Einleitung: a) Anknüpfung an den **einleitenden Gedanken.** b) Überlenkung zum **Thema.** (c) Überleitung.)

II. Auseinandersetzung: Beweisführung, Begründung, Widerlegung.

a) **Setzung** des 1. Beweispunktes, b) **kurze Ausführung.**

a) **Setzung** des 2. Beweispunktes, b) **kurze Ausführung.**

a) **Setzung** des 3. Beweispunktes, b) **kurze Ausführung.**

III. Schluß: a) **Resultat,** b) **Folgen;** oder: a) Resultat, b) Einschränkung, c) Abrundung.

B. Anleitung.

I. Einleitung: Knüpfe an den **einleitenden Gedanken an!** b) lenke zum **Thema** über! (c) leite über!)

II. Auseinandersetzung: Beweise, begründe, widerlege!

a) **Setze** den 1. Beweispunkt, b) **führe ihn kurz aus!**

a) **Setze** den 2. Beweispunkt, b) **führe ihn kurz aus!**

a) **Setze** den 3. Beweispunkt, b) **führe ihn kurz aus!**

III. Schluß: a) Konstatiere das **Resultat,** b) erörtere kurz die **Folgen!** Oder: a) Konstatiere das **Resultat,** b) **schränke es ein,** c) **runde ab!**

Bei kleinen Abhandlungen kommt somit die Ausführung des einleitenden Gedankens und meist auch die Überleitung in Wegfall; die Ausführung der Beweispunkte hat sich auf einen oder zwei Sätze zu beschränken und wird nicht speziell abgerundet; ebenso werden die Folgen nur in einem oder zwei Sätzen besprochen.

II. Kapitel.

Methodik.

§ 1.

Merkwürdige Beobachtungen.

Beim Unterricht in der Abhandlung macht man ganz merkwürdige Erfahrungen. So lange es sich um erzählende, berichtende, beschreibende, schildernde Abhandlungen, kurz um Abhandlungen handelt, die der Zwischenstufe angehören oder keine Beweisführungen sind, solange fühlen die Schüler kaum, daß wir zu einer neuen Stilgattung übergegangen sind; sobald wir aber zu den beweisenden Abhandlungen kommen, werden sie völlig konfus. Liest man ihnen ein Musterbeispiel auch noch so oft vor — sie können sich nichts merken, sie finden keinen Anhaltspunkt, es verschwimmt ihnen eines ins andere und sie starren uns fragend an, nicht wissend, was sie zu der Sache denken sollen. Die ganze Abhandlung erscheint ihnen als ein regelloses Durcheinander, durch das kein leitender Faden führt, und überläßt man sie nun sich selbst, so schreiben sie trotz wiederholter Vorlesung und Erklärung schauderhaftes Zeug zusammen, brauen Zitate, Ausführungen, die nicht zur Sache gehören, Sprichwörter, Beispiele, Vergleiche 2c. chaotisch durcheinander, erklären, wo sie beweisen sollten, begründen, wo sie folgern sollten 2c. und liefern so heillose Produkte, bei denen man nicht weiß, wo man mit der Korrektur beginnen, und wo man aufhören solle. Und so geht es trotz aller Belehrung und Übung weiter: die Besseren bringen allmählich etwas mehr Ordnung in ihre Abhandlungen, die Schlechteren zeigen sich noch im Absolutorium ebenso konfus, wie von anfang an.

Diese Erscheinungen sind aber nur die notwendige Folge eines mangelhaften unmethodischen Stilunterrichts. Daher verschwinden sie auch zusehends, sobald man anfängt, den Unterricht in der Abhandlung streng methodisch und systematisch zu erteilen.

§ 2.

Die methodische Anleitung.

Es ist ganz zwecklos, den Schülern lang und breit vorzudemonstrieren, daß jede Abhandlung drei Teile haben müsse, und daß jeder Teil so und so gestaltet werden muß — theoretische Belehrung ist ja immer fruchtlos. Auch hilft es nichts, Musterbeispiele vorzulesen und diese von

den Schülern selbständig reproduzieren zu lassen — das Zusehen befähigt ja noch lange nicht zum Können. Soll die Abhandlung aufhören, dem Schüler rätselhaft zu erscheinen, dann müssen wir *eine ganze Anzahl Abhandlungen* **vor seinen Augen** *und* **unter seiner Mitwirkung** *also unter direkter Anleitung, Führung und Überwachung* **entstehen lassen** und *der Unterricht in der Abhandlung muß* **mit der Anfertigung einer Abhandlung**, die wir aus dem Schüler herauslocken, nicht mit Belehrungen *beginnen*. Wir dürfen aber nicht bloß Satz für Satz aus dem Schüler herausfragen, sondern müssen ihm *gleich in der ersten Stunde* **auch das logische Gerippe sehen lassen**, nach welchem sich die Abhandlung aufbauen muß, *damit er Schritt für Schritt* **sieht**, *daß hier nicht Willkür, sondern* **lichtvolle Ordnung** *und* **gesetzmäßiger Aufbau** *herrsche, daß jeder Gedanke, der auszusprechen ist*, **im voraus genau bestimmt** *erscheint*. Und hat er nun wiederholt Abhandlungen nach dem logischen Gerippe (dem Naturschema) unter direkter Anleitung entworfen, hat er gesehen, wie man damit Schritt für Schritt verfährt, so wird ihm die Abhandlung alsbald gar nicht mehr rätselhaft vorkommen, er wird nicht mehr verständnislos in den Tag hineinreden, sondern sich vielmehr in kurzer Zeit an den streng logischen Aufbau derselben gewöhnen.

Am schnellsten wird dies nun geschehen, wenn wir an der Hand des Naturschemas zunächst *kleine beweisende Abhandlungen* fertigen lassen. Sie bilden eine Art *Vorstufe für die eigentlichen Abhandlungen*.

Das methodische Verfahren aber wird sich also gestalten müssen: *Zuerst werden wir mit den Schülern gemeinschaftlich die Disposition entwickeln, dann* **an der Hand des Naturschemas** *Schritt für Schritt die ganze Abhandlung aus ihnen herauslocken*.

Ist daher die Disposition festgestellt, so lassen wir zunächst den ersten Punkt des Schemas niederschreiben und unterstreichen: I. *Einleitung*: a) *Anknüpfung an den einleitenden Gedanken*. Nun fragen wir den Schüler: Was haben wir demnach zunächst zu thun? (An den einleitenden Gedanken anzuknüpfen.) Wie lautet der Gedanke, von dem wir ausgehen sollen? (Siehe Disposition!) Wie müssen wir daher schreiben? — Ist so der einleitende Gedanke zu Papier gebracht, dann diktieren wir weiter und lassen wieder unterstreichen: b) *Überlenkung zum Thema*. Wieder fragen wir den Schüler, was demnach jetzt zu thun sei? (Überlenken, Thema setzen.) Wie lautet nun das Thema? Lies jetzt den einleitenden Gedanken nochmal, und siehe zu, wie du demnach das Thema einführen mußt! Wie müssen wir also schreiben?

Die Einleitung ist fertig; wir diktieren weiter: II. *Auseinandersetzung*: a) *Setzung des ersten Beweispunktes*. Was ist nach dieser Überschrift die Aufgabe des II. Teils der Abhandlung? (Aus-

einanderzusetzen, daß (daß und warum) . . . Thesis zu beweisen.) Womit muß die Auseinandersetzung beginnen? (Mit der Setzung des ersten Beweispunktes.) Was heißt: einen Beweispunkt setzen? (Ihn vorführen, aussprechen, niederschreiben.) Wie lautet nun der erste Beweispunkt? (Siehe Disposition!) Wie müssen wir daher schreiben? Nein — so nicht! Es gehört noch das Wörtchen „zunächst“ oder „vor allem“, „in erster Linie“ u. dgl. hinein, damit der Leser genau sehen kann, daß dies der erste Beweispunkt sei, und daß noch weitere folgen. — Ist der Beweispunkt nun gesetzt, so diktieren wir weiter: b) Kurze Ausführung (warum? inwieferne? wie nämlich? 2c.) Was ist nun zu thun? (Beweispunkt auszuführen.) Wie macht man das? (Man frägt sich: warum ist dies so? Inwieferne ist dies so? Wie ist dies nämlich? u. dgl.) Frage: warum ist dies so — was für einen Grund kannst du angeben? Wie kannst du also den Beweispunkt näher ausführen? Also schreibt: 2c. — In derselben Weise sind dann die anderen Beweispunkte und endlich auch der Schluß zu behandeln.

So sieht der Schüler das logische Gerippe, den ganzen Aufbau und die einzelnen Ausführungen Schritt für Schritt entstehen, — und da alles höchst einfach ist, so wird er das ganze Verfahren in kürzester Zeit losbekommen. Wer dann so in die Kunst des Abhandelns eingeführt ist, dem wird es niemals mehr einfallen, planlos in den Tag hineinzuschreiben — weil ihm nichts einfällt; er wird es vielmehr so machen, wie wir es ihm an einer ganzen Reihe von Abhandlungen gezeigt haben, und mit Lust und Freude arbeiten, weil er sieht, daß man so alles, was man braucht, finden kann, daß man so allein auf die richtigen Gedanken kommt, und daß die ganze Sache nicht einmal schwierig ist. Und so ist es in der That; die Abhandlungen erschienen bisher nur deshalb so schwer, weil man den Schülern nicht sagen konnte, was Schritt für Schritt notwendig vorzubringen sei, und wie man dabei verfahren müsse. Mit Freuden wurde daher vielfach schon das Rinne'sche Kompositionsschema begrüßt — gelöst aber kann die Abhandlungsfrage nur werden durch ein heuristisch-kompositionales Naturschema und eine naturgemäße streng methodisch-systematische Anleitung.

Hat der Schüler „kleine beweisende Abhandlungen“ komponieren gelernt, dann fällt es ihm nicht mehr schwer, größere Abhandlungen zu komponieren, da bei diesen nur die Ausführung der einzelnen Punkte eine umfangreichere wird und sich überall in der Regel „Abrundungen“ anreihen, während das Gerippe des Ganzen dasselbe bleibt. Man wird daher den Schülern jetzt wieder an einigen Musterbeispielen, die man unter direkter Anleitung mit ihnen entwirft, zeigen, wie vollständig entwickelte Abhandlungen aussehen müssen; dann wird man sie veranlassen, auseinandersetzende, beweisende und untersuchende Abhandlungen nach vorhergehender Besprechung nach dem Naturschema selbständig auszuführen, endlich wird man völlig freie Abhandlungen Schritt für Schritt nach dem Schema, dann ohne schematische Krücke fertigen lassen. Mit den drei

Arten der Abhandlung aber muß man deshalb abwechseln, damit die Schüler denken müssen und sich daran gewöhnen, bei jeder Abhandlung zu prüfen, ob es sich um eine Auseinandersetzung, Beweisführung oder Untersuchung handelt.

Soviel für diejenigen Lehrer, welche auch Unterricht in der Abhandlung geben müssen. Für sie auch noch ein Wort über ein gar seltsam Ding, das in allen Stilistiken und Schulplänen bisher eine Rolle spielte und gleichsam das Wahrzeichen der ganzen überkommenen Stilistik mit ihrer künstlichen Schablonen- und Typenwirtschaft bildete.

§ 3.

Von der Chrie.

Das seltsame Ding, das ich meine, ist die **Chrie.** Sie ist das historisch interessanteste Gebilde der ganzen bisherigen Stilistik, das in der That merkwürdige Schicksale erlebt hat. Seit alten Zeiten hat die Chrie sich das Bürgerrecht in der Rhetorik und Stilistik erworben; ihre Mängel aber blieben nicht verborgen: es wurden schon vor Jahrhunderten die heftigsten Angriffe auf sie gemacht, — aber noch heute steht sie trotz aller Gebrechen und Stürme in allen Stilistiken und in den Schulplänen der Mittelschulen, noch heute wird sie vielfach angefeindet und kann nicht ruhig leben und ist doch auch nicht umzubringen. Sie hat etwas geradezu Dämonisches an sich. Wer einmal in ihren Zauberkreis geraten ist, kommt aus demselben nicht leicht wieder los: er erkennt klar ihre großen Fehler und dennoch fühlt er sich immer wieder zu ihr hingezogen; und wer sie, wie Laas hingerichtet, den bezaubert sie sterbend so, daß er diejenige, der er eben den Todesstreich versetzt, sofort wieder zu neuem Leben weckt.

Das ist nun eine so wunderbare Geschichte, daß es sich wirklich verlohnt, sie näher zu betrachten und zu prüfen, ob wir dem Zauber nicht auf die Spur kommen können.

Laas unterzieht in seinem Buche der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse (Berlin 1868 S. 141 fg.) die Chrie einer vernichtenden Kritik, die zu folgendem Resultate kommt:

„Die Chrie stellt Teile, die nicht gleichwertig sind, neben einander; sie zerreißt das Zusammengehörige; leitet ein und aus auf sehr äußerliche, nicht aus der Mitte des Gedankengangs selbst geschöpfte Weise. Wer nach ihr arbeitet, bringt nicht eine Abhandlung zustande, die gegliedert ist, wie ein Organismus. Ja, es ist sogar möglich, daß sie den Schüler durch die Teilung, die sie gibt, von der wichtigsten Aufgabe, die Anordnung des Hauptstückes aus dem Innern der Sache herauszuschöpfen, ablenkt; er denkt, er hat gar nichts zu teilen mehr nötig, da er die schönen sieben Teile in der Hand hat; aber es sind nur mechanische, äußerliche Surrogate für das, was allein in jedem besonderen Falle eigentümlich aus der inneren Dialektik der Sache gewonnen werden kann."

So Laas. Ist nun über das Schema, das er eben so jämmerlich zerschunden, für ihn abgethan? O nein! Sofort ruft er es wieder zu neuem Leben in der Stilistik, indem er unmittelbar weiterfährt: „Indessen für die Inventio ist die Chrienformel wie die anderen höchst nützlich.“

Laas verwirft somit die Chrie als Dispositionsschema, will sie aber als Inventionsschema beibehalten wissen. Diese Anschauung ist nun aber erst recht zu bekämpfen: Wenn die Chrie überhaupt einen Wert hat, dann hat sie diesen Wert **als Dispositionsschema.** Als Inventionsschema taugt sie gar nichts: als solches ist sie nur ein ganz jämmerlicher Notbehelf, um ziel-, plan- und gedankenlos ein chaotisches Durcheinander von Gedanken zu finden, etwa geeignet für den bekannten schwachsinnigen Greis, so auf dem Dache sitzt und sich nicht zu helfen weiß. Als **Dispositionsschema** dagegen hatte die Chrie in der bisherigen Stilistik eine **eminente Bedeutung,** und hierin liegt das Geheimnis, warum sie bisher siegreich aus allen Angriffen hervorging: Die Chrie war eben **das einzige heuristisch-dispositionale Kompositionsschema für Abhandlungen,** das die bisherige Stilistik anbieten konnte. Dieser Umstand machte sie unüberwindlich. Wir haben eben gehört: wie man beim Unterricht in der Abhandlung dem Anfänger nicht ein Schema gibt, an das er sich Schritt für Schritt halten kann, dann erscheint ihm alles rätselhaft, er weiß sich absolut nicht zu helfen, und was er schließlich schreibt, ist ein chaotisches Durcheinander. Der Anfänger braucht daher ein heuristisch-dispositionales Kompositionsschema, das ihm Schritt für Schritt sagt, was er zu thun hat. Ein solches Schema war nun die Chrie, zwar kein Naturschema, sondern künstlich zusammengestellt; aber sie war eben die einzige Anleitung, die man dem Schüler geben konnte, um ihm einen Begriff von einer Abhandlung beizubringen und ihm zu zeigen, wie man eine Abhandlung Schritt für Schritt etwa aufbauen könne. Daher war sie Lehrern, wie Schülern gleich heilig. Trotz aller Mängel griff der Praktiker immer wieder nach ihr, um seine Schüler in die Abhandlung einzuführen und einigermaßen Ordnung in ihre Ausführungen zu bringen; für den Schüler aber war sie die ultima ratio, der letzte Strohhalm, an den er sich klammern konnte, um wenigstens etwas einer Abhandlung Ähnliches zu komponieren. So war sie dem Lehrer, wie dem Schüler unentbehrlich, und da man keinen Ersatz für sie hatte, so konnte sie leicht alle theoretischen Angriffe überdauern. Darum kann sie aber auch nur durch eine andere heuristisch-dispositionale Kompositionsschablone überwunden werden, durch ein Schema, welches die Mängel der Chrie vermeidet, dafür alle Vorteile einer heuristisch-dispositionalen Schablone in sich vereinigt und somit einen wirklichen Ersatz für sie bietet. Ist eine solche Schablone (ein Naturschema) gefunden, dann wird die Chrie von selbst aus der Stilistik und Rhetorik verschwinden, das Naturschema wird die mangelhafte künstliche Schablone verdrängen — ihre Zeit ist vorüber!

§ 4.
Die kleinen Abhandlungen der Volksschüler.

Nach allem, was man nun über die Abhandlung vernommen, wird man die Überzeugung gewonnen haben, daß von eigentlichen Abhandlungen in der Volksschule nicht die Rede sein kann, daß daher die sog. „kleinen Abhandlungen", die wir von den Schülern verlangen, naturgemäß nichts anderes sein können, als Berichte, Beschreibungen, Schilderungen mit abhandelndem Charakter, Darstellungen der Zwischengattung. Aber solche Aufsätze sind für die Volksschule gleichwohl von großer Wichtigkeit. Sie geben uns Gelegenheit, die Schüler über dies und jenes, was ihnen tagtäglich vorkommt, was aber im anderen Unterricht entweder gar nicht oder nur so nebenbei besprochen werden kann, zu belehren und aufzuklären, es ihnen in seinem ursächlichen Zusammenhange zum Bewußtsein und Verständnis zu bringen und so anregend auf die Schüler einzuwirken und ihren Gesichtskreis zu erweitern. So dienen diese Abhandlungen gleichmäßig der weiteren geistigen und stilistischen Ausbildung der Schüler. Die methodische Behandlung aber wird folgende sein müssen: Man wird zunächst den ganzen Stoff wo möglich aus dem Schüler herauslocken und die Schüler so auf heuristisch-dialogischem (sokratischem) Wege mit dem ganzen Material bekannt und vertraut machen. Dann läßt man von den Schülern unter Überwachung die Disposition entwerfen, endlich liest man die Ausführung vor und läßt sie reproduzieren. Statt als freie Reproduktion kann man die Abhandlung aber auch als freie Nachbildung behandeln lassen, wenn die Schüler bereits einen ähnlichen Aufsatz, der als Muster dienen kann in ihrem Hefte haben. Die ersten Abhandlungen aber wird man unter direkter Leitung und Überwachung fertigen lassen.

III. Kapitel.
Kleine Materialien-Sammlung.

A. Durchgeführte Musterbeispiele.

I.

Beispiel einer kleinen Schulabhandlung für Volksschüler.

Thema: **Die schwäbisch-bayerische Hochebene — einst ein großer See.**

Anknüpfung und Entwicklung des Stoffes. Lehrer: Ich habe gestern meinen Mineralienkasten ein wenig durchstöbert und habe euch da einige Versteinerungen mitgebracht, die euch interessieren werden. Was mag wohl das hier sein? (Eine versteinerte Muschel.) Und das? Wie sieht denn dies aus? (Wie ein Fischkopf.) Gewiß; was ist dies also? (Stück

von einem versteinerten Fische.) Und hier noch etwas — was ist denn dies? (Versteinerte Korallen.) Nein, das sind versteinerte Fischzähne! Seht, all diese Dinge findet man häufig im Boden unserer schwäbisch-bayerischen Hochebene. Wo man nun aber versteinerte Muscheln und Fischzähne findet, was muß da wohl einmal gewesen sein? (Wasser, See.) Und wenn man solche und ähnliche Versteinerungen massenhaft auf der ganzen schwäbisch-bayerischen Hochebene findet — was schließt ihr daraus? (Daß die ganze schwäbisch-bayerische Hochebene einst ein See war.) Wer könnte noch andere Beweise hiefür anführen? Seht einmal auf die Karte! Da ist eine Vertiefung, aus der das Wasser des früheren Sees nicht heraus, nicht ablaufen konnte; was blieb da zurück? (Ein See.) Hier ist noch ein solcher See, hier wieder einer rc. — was deutet also weiterhin auf die frühere Wasserbedeckung? (Die vielen Seen.) An anderen Stellen, wo das Wasser auch nicht abfließen konnte und seichtere Flächen bildete, siedelten sich Sumpfpflanzen an, vermoderten, fielen zu Boden und füllten allmählich das ganze Wasserbecken aus. Was entstand auf diese Weise? (Torfmoore.) Dergleichen gibt es nun auf der schwäbisch-bayerischen Hochebene zahllose — nennet einige der wichtigsten! (Dachauer Moos, Erdinger Moos rc.) Woraus schließen wir also wieder, daß die schwäbisch-bayerische Hochebene einst mit Wasser bedeckt war? (Aus den vielen Moosen und Mooren.) Betrachten wir jetzt noch den Untergrund der Hochebene! Wenn bei uns ein Haus gebaut wird, wie ist der Boden, in den man hineingräbt, beschaffen? (Es zeigt sich Sand, Geröll, Kies, Lehm rc.) Wenn ihr an einem Flusse spazieren geht, was seht ihr da am flachen Ufer, was auf den Landstrecken, die bei Hochwasser von ihm überschwemmt werden? (Dieselben Dinge.) Woher mag daher der Sand, das Geröll rc. der schwäbisch-bayerischen Hochebene kommen? (Die Flüsse haben diese Dinge mitgebracht.) Wenn wir nun aber überall auf der Hochebene Sand, Kies, Geröll, Lehm rc. finden, was werden wir daraus schließen? (Daß einst die ganze Hochebene mit Wasser bedeckt war.) Aber woher mochte dieses Wasser kommen, wie mag der große See entstanden sein? Betrachtet einmal die Grenzen der Hochebene! Was haben wir hier? (Alpen.) Hier? (Schwäbischer, fränkischer Jura, bayerischer Wald.) Hier? (Ausläufer der Alpen.) Wie erscheint somit die schwäbisch-bayerische Hochebene? (Rings von Gebirgen eingeschlossen.) Wie ist nun hier bei Passau das Donauthal? (Enge.) Denkt euch, die Donau konnte hier anfangs nicht durchbrechen — was mußte geschehen? (Sie mußte einen See bilden.) Wie wird also der große See entstanden sein? (Er wurde von der Donau und ihren Nebenflüssen gebildet.) Was mußte aber aus diesem Donausee werden, als die Donau sich endlich einen Abzug bahnte? (Der See mußte ablaufen.) Und was blieb zurück? (Seen, Moose, Moore, Versteinerungen, Sand, Geröll rc.)

Seht, so hat alles, was ist, seine Entstehungsgeschichte gehabt, und der denkende Mensch kann nicht selten aus dem Gegenwärtigen herauslesen, was vor Tausenden von Jahren geschehen sein muß. Das Gehörte aber wollen wir jetzt aufschreiben, damit es unserem Gedächtnisse

nicht wieder entschwinde. Unser heutiges Thema sei daher: Die schwäbisch-bayerische Hochebene — einst ein großer See. Entwerfen wir jetzt die Disposition!

I. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Unsere Aufgabe ist, uns aufzuschreiben, was die schwäbisch-bayerische Hochebene früher war und woraus wir dies schließen.

II. Entwurf der Disposition. Was haben wir demnach, stetig fortschreitend, alles vorzubringen und zwar: was zunächst? (Was die schwäbisch-bayerische Hochebene einst war?) Und was war sie? (Ein See.) Was haben wir hierauf auseinanderzusetzen? (Woraus wir dies schließen?) Und woraus schließen wir es? (Seen. Moore und Moose. Versteinerungen. Untergrund.) Was möchten wir etwa noch wissen? (Wie der See entstand?) Und wie entstand er? (Donau konnte nicht ablaufen.) Sind wir nun fertig, oder möchten wir noch etwas wissen? (Jetzt möchten wir erst wieder wissen, wie dieser See wieder verschwand.) Und wie verschwand er? (Lief mit der Donau ab.) Was möchten wir endlich noch wissen? (Nichts mehr; denn unsere Aufgabe war, auseinanderzusetzen, was die schwäbisch-bayerische Hochebene einst war, und woraus wir dies schließen. Diese Aufgabe erscheint durch Punkt 1 und 2 erledigt; Punkt 3 und 4 enthalten, um den Wissenstrieb zu befriedigen, sogar noch weiteres, was nicht direkt durch den Zweck gefordert wäre — unserer Aufgabe ist daher vollauf genüge gethan.) Die gefundene Disposition aber lautet:

Disposition.

1) Was die schwäbisch-bayerische Hochebene einst war: Ein See.
2) Woraus wir dies schließen: Seen. Moore und Moose. Versteinerungen. Untergrund.
3) Wie der See entstand: Donau konnte nicht ablaufen.
4) Wie er verschwand: Lief später mit der Donau ab.

Beantworten wir diese Dispositionsfragen nun Schritt für Schritt in der angedeuteten Weise, so erhalten wir folgende Ausführung.

III. Ausführung. (1.) Die schwäbisch-bayerische Hochebene war einst ein großer See. (2.) Darauf weist noch heute verschiedenes hin. Zunächst erscheinen die zahlreichen Seen als Überreste der ehemaligen großen Wasserflut. Ein zweiter Beweis sind die außerordentlich häufig vorkommenden Moore und Moose, die sich in früheren Wasserbecken entwickelt haben. Nicht selten findet man ferner auf der Hochebene versteinerte Muscheln, Fische und Fischzähne; endlich besteht der Untergrund der Ebene aus Sand, Geröll, Kies, Lehm 2c., was wieder darauf hindeutet, daß hier einst das Wasser thätig war. So schließen wir aus all diesen Thatsachen, daß die schwäbisch-bayerische Hochebene einst ein großer See war. (3.) Vermutlich entstand derselbe dadurch, daß die Donau bei Passau nicht ablaufen konnte. (4.) Als sie aber hier durchbrach, lief auch der See ab, und die schwäbisch-bayerische Hochebene bekam allmählich ihre jetzige Gestalt.

II.

Beispiel einer berichtenden Abhandlung für Präparandenschüler.

Thema: **Die Barbarossa-Sage.**

Anknüpfung und Entwicklung des Stoffes. Im Geschichtsunterricht war von Kaiser Barbarossa oder Karl dem Großen die Rede, im Geographieunterricht vom Kyffhäuser oder vom Untersberg. Oder: Vorgestern lenkte sich das Gespräch im Unterricht auf die schlafenden Kaiser. Oder: Der Lehrer hat mit den Schülern ein Gedicht, das die Barbarossa-Sage behandelt, gelesen ꝛc. ꝛc.

An dies oder jenes knüpfe man an; dann locke man den ganzen Stoff der Abhandlung aus den Schülern heraus, berichtige, was falsch ist, ergänze, was sie nicht wissen, und mache sie so mit dem ganzen Material bekannt und vertraut. Ist das geschehen, so schreite man mit ihnen zur Aufstellung der Disposition.

I. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste und Interessanteste über die Barbarossa-Sage in Form einer Abhandlung aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition. Eine Abhandlung muß eine Einleitung, eine Auseinandersetzung und einen Schluß haben; wir müssen daher jetzt feststellen, was wir zunächst in der **Einleitung** vorbringen wollen und uns demnach also fragen:

A) Was könnte mich denn veranlassen, die Barbarossa-Sage zu behandeln? Antwort: Das große Interesse, das die Sage bereitet. (Zu allgemein!) — Was noch? Die Thatsache, daß das deutsche Volk auch in trübster Zeit nie den Glauben aufgegeben hat, daß ihm noch eine glänzende Zukunft beschieden sei. Was noch? Der Kyffhäuser in Thüringen —, der Umstand, daß sich an das Leben oder den Tod großer Männer häufig merkwürdige Sagen knüpfen z. B. Karl der Große — Untersberg, Friedrich Barbarossa — Kyffhäuser u. s. w.

Was wir so finden, werden wir uns möglichst kurz, nur in Schlagwörtern, auf einem Nebenblatte notieren. Auf demselben wird daher jetzt geschrieben stehen:

I. Einleitung: Interesse. Glaube an glänzende Zukunft. Kyffhäuser. Tod großer Männer — Sagen.

Nun müssen wir uns für einen dieser möglichen Anfänge entscheiden. Wählen wir den letzteren! Wir schreiben daher:

A. Disposition I. Einleitung: Hinweis darauf, daß sich an den Tod großer Männer oft merkwürdige Sagen knüpfen: Karl der Große — Barbarossa.

Statt uns die verschiedenen möglichen Anfänge zu notieren, können wir aber einfacher solange fragen, was uns etwa zur Behandlung des

Themas veranlassen könnte, bis wir etwas gefunden haben, was uns entspricht, und können dieses alsdann sofort in die Disposition einstellen.

B. Jetzt ist die **Auseinandersetzung** zu suchen. Da müssen wir wieder an unsere Aufgabe zurückdenken und mithin also meditieren: Unsere Aufgabe ist, uns das Wichtigste und Interessanteste über die Barbarossa-Sage auseinanderzusetzen. Was werden wir daher zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? ꝛc.

1) Was das Volk über Barbarossa erzähle?
2) Was den Anlaß zur Entstehung dieser Sage gegeben habe?
3) Was dagegen die Gelehrten über die Barbarossa-Sage meinen?

Diese Disposition will noch geprüft werden.

Unser Zweck ist, uns das Wichtigste und Interessanteste über die Barbarossa-Sage auseinanderzusetzen. Ist dieses das Wichtigste? Ja. Die Disposition entspricht somit unserem Zweck.

Aber wie steht es mit dem stetigen Fortschritte? Unser erster Teil würde die Sage selbst, der zweite die Entstehung und der dritte die Kritik derselben behandeln. Diese Reihenfolge würde den Wünschen des Lesers entsprechen; denn dieser möchte zuerst die Sage selbst, dann ihre Entstehung kennen lernen, dann das, was die Gelehrten dazu sagen. Jedenfalls erscheint diese Anordnung zweckentsprechend. Es ist daher stetiger Fortschritt in unserer Disposition, auch ein Ternar, objektiv: Sage (Allgemeines), subjektiv-objektiv: Entstehung (Besonderes), subjektiv: Kritik (Individuelles); wir setzen daher diese Punkte, die wir zunächst auf dem Nebenblatte notiert haben, in die Disposition ein und gehen zum Schlusse über.

C. Um den **Schluß** zu finden, müssen wir fragen: Was ergibt sich nun hieraus? was folgt daraus? — Darüber wollen wir uns aber jetzt gar nicht den Kopf zerbrechen, das lassen wir vorläufig dahin gestellt und schreiben daher ohne weiteres in unsere Disposition: III. Schluß: Resultat.

Unsere Disposition lautet somit:

I. Einleitung. Hinweis darauf, daß sich an den Tod großer Männer oft merkwürdige Sagen knüpfen: Karl der Große — Barbarossa.

II. Auseinandersetzung. Das Wichtigste und Interessanteste über die Barbarossa-Sage:

1) Was das Volk über Barbarossa erzähle?
2) Was den Anlaß zur Entstehung dieser Sage gegeben habe?
3) Was dagegen die gelehrte Forschung über die Barbarossa-Sage meine?

III. Schluß. Resultat.

III. Ausführung. Bei der Ausführung müssen wir jeden der drei Teile für sich behandeln. Wir meditieren also zunächst über die

Einleitung.

Wir fragen: Was sollen wir gemäß unserer Disposition in der Einleitung alles vorbringen. Wir sollen an den Umstand anknüpfen,

daß sich an den Tod großer Männer oft merkwürdige Sagen anknüpfen, sollen dann von Karl dem Großen reden, hierauf auf Barbarossa (unser Thema!) zu sprechen kommen, endlich zur Auseinandersetzung überleiten.

Dieses ist also der Gedankengang unserer Einleitung! Wie werden wir daher anfangen und wie weiterfahren? (So muß man sich fragen!) Antwort:

(Setzung des einleitenden Gedankens). An den Tod großer Männer knüpfen sich oft merkwürdige Sagen. (Nähere Ausführung: wie nämlich? welche z. B.?) So erzählt man sich von Kaiser Karl dem Großen, er sei nie gestorben, sondern schlafe verzaubert in dem Untersberg. Dort wachse ihm der Bart durch einen Tisch; sei derselbe aber dreimal um den Tisch gewachsen, dann werde der Kaiser wieder erwachen, die Engel werden in die Posaunen stoßen, der jüngste Tag werde anbrechen und es werde geschlagen werden die große Schlacht gegen den Antichrist, der das Ende der Welt folge! (Abrundung:) So die Karlssage. (Überlenkung zum Thema und zur Themasetzung.) Ähnliches erzählt sich das Volk von Kaiser Barbarossa, und es ist höchst interessant, diese Sage einer näheren Betrachtung zu unterziehen, (Überleitung:) was im nachfolgenden geschehen soll.

Finden sich in dieser Einleitung nun Stellen, die erst noch der Feile bedürfen, so wird man dieselben vorläufig ruhig stehen lassen und jetzt zur Auseinandersetzung weiter eilen, damit die Darstellung möglichst eine Entwicklung aus einem Gusse wird. Erst wenn der ganze Entwurf vorliegt, wird man mit dem Feilen beginnen.

Auseinandersetzung.

Jetzt müssen wir uns wieder unsere spezielle Aufgabe klären. Wir müssen uns daher fragen: Was haben wir nun in der Auseinandersetzung alles vorzubringen? Antwort: Wir haben jetzt die Barbarossa-Sage und das, was über sie zu sagen ist, näher auszuführen und zwar (siehe Disposition!) zuerst die Sage selbst zu erzählen, dann ihre Entstehung zu beschreiben, endlich auseinander zu setzen, was die Gelehrten über diese Sache denken (Gedankengang der Auseinandersetzung!)

Nun fragen wir weiter: Wie müssen wir daher anfangen und weiterfahren? Antwort: Wir überfliegen, um zu sehen, wie wir anfangen müssen, noch einmal die Einleitung und fahren dann also weiter.

(1. Punkt.) Tief im Kyffhäuser, in der Mitte des Berges, soll Kaiser Barbarossa verzaubert schlafen. (Nähere Ausführung: wie nämlich?) Er sitzt an einem steinernen Tisch, sorgenschwer ruht sein Haupt auf dem Arme, sein Bart ist durch den Tisch hindurchgewachsen. Zuweilen nickt er im Traume und thut schläfrig eine Frage, wenn jemand es wagt, ihn in seiner Ruhe zu stören. Er frägt aber immer, ob die Raben noch um den Berg flögen. Wird diese Frage bejaht, so spricht

er: „Dann muß ich noch hundert Jahre schlafen!" und versinkt neuerdings in tiefen Zauberschlaf. Wenn aber einstens die Raben den Berg nicht mehr umkreisen, dann wird sich der Kaiser erheben, aus dem Innern hervorkommen, seinen Schild an dem dürren Ast eines Birnbaumes hängen, der auf der Höhe des Berges steht und nun ergrünen wird — und geschlagen wird dann werden die große Schlacht, in der den Streitern das Blut bei den Knöcheln in die Schuhe rinnen wird. Hierauf aber wird die Zeit des ewigen Friedens kommen und es wird nur ein Glaube sein auf der weiten Erde. Deutschland aber wird neuerdings groß vor allen Völkern da stehen. (Abrundung:) Dies die Sage in ihrer jetzigen Gestalt. (Übergang:) Sie hat im Laufe der Zeit mehrfache Veränderungen erlitten. (2. Punkt.) Den ursprünglichen Anlaß zu ihrer Entstehung aber mag wohl das tragische Ende Barbarossas im fernen Morgenlande gegeben haben. (Nähere Ausführung: wie nämlich?) Als nämlich die Kunde nach Deutschland kam, Babarossa sei im Saleph ertrunken, waren viele; die dieses nicht glauben konnten; man redete sich ein, der Kaiser sei gar nicht tot, er sei in der Gefangenschaft der Sarazenen und werde wieder zurückkehren. Und als dann unter seinen Nachfolgern schlimme Zeiten kamen, da erinnerte man sich erst recht des Glanzes seiner Regierung, der Kaiser lebte in der Phantasie des Volkes fort und schließlich, (Abrundung:), seit Ende des 15. Jahrhunderts, ließ man ihn in dem Kyffhäuser verzaubert schlafen.

(Übergang:) Obgleich nun das Volk zäh daran festhält, daß der verzauberte Kaiser im Kyffhäuser Barbarossa sei, so läßt doch (3. Punkt) die neuere Forschung die Annahme nicht unbegründet erscheinen, daß hier eine Verwechslung vorliege. (Nähere Ausführung; wie nämlich? in wiefern? warum?) Das Mittelalter weiß nämlich nichts von dem Fortleben und einstigen Wiederkommen des Kaisers; dagegen paßt die ganze Sage vorzüglich auf Friedrich II. Daß dieser unter die Ruhelosen versetzt wurde, läßt sich ungleich leichter begreifen. Seine Kämpfe gegen die Päpste, seine Verdammung durch die Kirche geben schon zu seinen Lebzeiten Anlaß zu geheimnisvollen Weissagungen von dem furchtbaren Strafgericht, das unfehlbar über das Geschlecht der Hohenstaufen hereinbrechen werde. Speziell auf ihn aber deutete man den geheimnisvollen Spruch: vivit et non vivit d. h. er lebt und lebt nicht. Daher wollten, als er gestorben war, viele an seinen Tod nicht glauben, umsomehr als man das Ableben des Kaisers geheim hielt, weil er Apulien und Sizilien besetzt haben wollte, ehe sein Bruder Konrad aus Deutschland herankommen konnte. (Abschluß.) Dazu kam, daß bald nach dem Tode des Kaisers und noch in späterer Zeit Abenteuerer verschiedener Art auftraten, die sich für den wiedergekehrten Kaiser Friedrich II. ausgaben und vielfach Glauben fanden.

Schluß.

Um nun den Schluß zu finden, fragt man einfach: Was ergibt sich nun aus all dem Gesagten? was folgt daraus? wie

kann ich die Abhandlung passend abrunden? Antwort: Verwechslung mithin wahrscheinlich, jedenfalls aber schöne nationale Idee in der Sage. 1871 verwirklicht. (Gedankengang des Schlusses!) Wie werde ich daher weiterfahren? Antwort: Ich überlese nocheinmal den letzten Punkt und fahre dann fort. (Resultat.) So ist es in der That nicht unwahrscheinlich, daß in dieser Sage Friedrich I. und Friedrich II. mit einander verwechselt werden. Mag dem indessen sein, wie ihm wolle, jedenfalls liegt in der Barbarossa-Sage eine schöne nationale Idee: der unverwüstliche Glaube des deutschen Volkes, daß es seine Rolle noch nicht ausgespielt habe, sondern zu weiteren Großthaten noch berufen erscheine. (Abrundung.) In der glorreichen Wiederaufrichtung des deutschen Reiches im Jahre 1871 haben daher auch viele eine Verwirklichung der Barbarossa-Sage erblickt.

(Frei nach den stofflichen Angaben bei C. Michael.)

III.

Beispiel einer kurzgefaßten beweisenden Abhandlung für Seminaristen.

Thema: **Erst besinn's, dann beginn's!**

A. **Vorarbeit** (Klärung des Gegenstandes und Zweck der Darstellung).

1) Allgemeine Bestimmung des Themas. Was ist der Gegenstand meiner Darstellung? Antwort: Ein Sprichwort.

2) **Klärung des Themas.**

Umschreibung:

a) Erst besinn's = erst erwäge, denke nach, überlege, mache dir das, was du vorhast, klar, bedenke die Folgen, erwäge das Ziel, den Weg, die Mittel.

b) dann beginn's = dann erst unternimm es, dann erst wage die Ausführung, die Durchführung, dann erst riskiere, fange an, nimm in Angriff.

c) Sinn (Was ist also der Sinn meines Themas?) = Man soll zuerst überlegen, dann erst handeln.

Das vorliegende Thema ist nun aber so allgemeiner Natur, daß wir trotz der Umschreibung von seiner Bedeutung nur eine verschwommene Vorstellung haben. Wir müssen daher, um auf konkrete Vorstellungen zu kommen, auch noch die Spezialisierung anwenden. Ich frage mich daher: Was für Dinge soll man denn vor der That überlegen? Antwort: Eine wichtige Handlung, ein gefährliches Wagnis, ein folgenschweres Unternehmen, ein Wagestück im Kriege, einen gefährlichen Gang, ein folgenschweres Schreiben, eine folgenschwere Zusage, ein riskiertes Geschäft, eine That, durch die Unheil angerichtet werden kann 2c. 2c.

Nunmehr hat das Thema für uns konkrete Gestalt gewonnen und wir können den Sinn desselben etwa also näher präzisieren: Wichtige, folgenschwere Dinge soll man vor der That reiflich überlegen.

3. **Korrektur.** Bedarf die Behauptung noch einer Korrektur? Ist wirklich und immer notwendig, alles, was man thut, zuvor zu überlegen? Antwort: Nein, manchmal ist auch in wichtigen Dingen rasches Handeln notwendig. Wie müssen wir daher unser Thema stilisieren? Wichtige, folgenschwere Dinge soll man in der Regel zuvor reiflich überlegen.

4. **Klärung der Aufgabe.** Was ist nun unsere Aufgabe? Ich soll begründen, warum man wichtigere Handlungen in der Regel zuvor überlegen soll.

5. **Feststellung der Thesis.** Wie lautet meine Thesis? Wichtige Handlungen soll man in der Regel zuvor überlegen.

B. Entwurf der Disposition.

I. **Einleitung:** Was könnte mich denn veranlassen, eine Abhandlung über das Thema zu schreiben: Erst besinns, dann beginns? Antwort: Die Thatsache, daß sich viele Leute ohne weitere Überlegung nicht selten in Handlungen einlassen, die ihnen nur Verderben bringen. Oder: der Umstand, daß schon viele durch unüberlegtes Vorgehen sich in große Gefahr gestürzt oder großen Schaden erlitten haben. Oder: das Sprichwort: Frisch gewagt ist halb gewonnen. Frische Fische, gute Fische. Wer sich alle Büsche besieht, kommt nicht zum Walde ꝛc. Oder: die Fabel von den Katzen und dem Hausherrn ꝛc. ꝛc.

Diese Dinge sind auf einem Nebenblatte zu notieren; dann wird man denjenigen Gedanken auswählen, von dem man ausgehen will, und in die Disposition einsetzen. Viel einfacher aber ist es, diese Meditation nur mündlich vorzunehmen und lediglich den Gedanken in die Disposition einzustellen, der uns als der passendste Anfangspunkt erscheint. Wir schreiben daher jetzt: A. Disposition. I. Einleitung: Hinweis auf das Sprichwort: Frisch gewagt ist halb gewonnen. Nun geht man sofort zur Aufstellung der Disposition der Auseinandersetzung über.

II. Auseinandersetzung. Unsere Thesis lautet: Wichtige Handlungen soll man in der Regel zuvor überlegen. Unsere Aufgabe ist, diesen Satz zu begründen. Um nun die Beweispunkte zu finden, wollen wir uns der hypothetischen Methode bedienen und demnach fragen: Unter welchen Bedingungen, Umständen, Verhältnissen, wann wird reifliche Überlegung vor der That am Platze sein? Wann denn zunächst? wann ferner? wann noch?

Antwort (auf das Nebenblatt zu notieren):

1) Wenn wir uns dadurch vor Überstürzung und vor gefahrvollen Wagnissen schützen.

2) Wenn wir uns dadurch die Durchführung des Unternehmens wesentlich erleichtern und sicher ans Ziel gelangen.

3) Wenn wir dadurch endlich schlimmen Folgen vorbeugen können. (Ausgang.) All das läßt sich nun aber thatsächlich von dem, der mit Überlegung zu werke geht, behaupten; daher setzen wir diese Punkte mit einem „denn“ oder „weil“ als Beweisgrund in die Disposition ein.

III. Schluß: Was ergibt sich nun aus dieser Beweisführung und was folgt daraus?

Wir notieren in unsere Disposition: III. Schluß: Reifliche Überlegung vor der That mithin zu empfehlen; manchmal aber rasches Handeln dem Überlegen vorzuziehen.

Unsere Disposition lautet somit:

Disposition.

I. Einleitung: Hinweis auf das Sprichwort: Frisch gewagt ist halb gewonnen.

II. Auseinandersetzung: Wichtige Handlungen soll man in der Regel zuvor reiflich überlegen:

1) weil wir uns dadurch vor Überstürzung und vor gefahrvollen Wagnissen schützen,
2) weil wir uns dadurch die Durchführung des Unternehmens wesentlich erleichtern und sicher ans Ziel gelangen,
3) weil wir dadurch endlich schlimmen Folgen leichter vorbeugen können.

III. Schluß: Reifliche Überlegung vor der That mithin zu empfehlen; manchmal aber rasches Handeln dem Überlegen vorzuziehen.

C. Ausführung.

I. **Einleitung.** Frisch gewagt ist halb gewonnen, sagt ein Sprichwort. (Überlenkung.) Und mit Recht (Zugeständnis.), denn durch rasches Handeln hat schon mancher Erfolge erzielt, die der allzu Bedächtige nimmer erringen könnte. (Entgegnung.) Gleichwohl hat auch ein vorsichtig überlegendes Vorgehen seine Lichtseiten (Themasetzung.) und nicht ohne Grund raten daher bedächtigere Leute: Erst besinns, dann beginns!

II. **Auseinandersetzung.** (Setzung des ersten Beweispunktes.) Wer das, was er vor hat, zuvor reiflich überlegt, wird sich zunächst vor Überstürzung und vor gefährlichen Wagnissen schützen; (Ausführung: warum?) denn Überlegung ist die beste Medizin gegen jede Übereilung. Wer sich Zeit nimmt, eine Handlung zu überlegen, wird nicht mehr blindlings und mit leidenschaftlicher Hast vorwärts gehen, wird auch manchen allzu schnell gefaßten Plan wieder aufgeben, wenn er merkt, daß der Erfolg unsicher, das Wagnis gefährlich und schlimme Folgen fast unausbleiblich sind.

(Setzung des 2. Beweispunktes.) Durch reifliche Überlegung erleichtert man sich aber auch ganz wesentlich die Durchführung eines Unternehmens und gelangt sicher ans Ziel. (Ausführung: wie nämlich?) Wer mit Überlegung handelt, macht

sich das Ziel, den Weg, die einzelnen Mittel vor der That klar, er kann daher systematisch auf sein Ziel lossteuern und, wenn ihm Schwierigkeiten begegnen, so hat er dieselben vielfach bereits erwogen und überlegt, wie sie zu beseitigen seien. Wer dagegen ohne Überlegung vorgeht, verläßt sich lediglich auf sein gut Glück und kann leicht in Situationen kommen, denen er nicht mehr gewachsen ist.

(Setzung des 3. Beweispunktes.) Reifliche Überlegung ist endlich auch deshalb zu empfehlen, weil wir dadurch schlimmen Folgen leichter vorbeugen können. (Ausführung: wie so?) Es geht nicht immer alles so, wie man denkt, und geht eine Sache anders als man gedacht, dann ist der im Vorteil, der zuvor seine Handlung reiflich erwogen hat. Er kann dann leichter den etwaigen schlimmen Folgen vorbeugen als derjenige, der unvorbereitet von ihnen überrascht wird und kann sich noch glimpflich aus dem Handel ziehen, der den anderen schwere Verluste bringt. So ergibt sich aus all dem Gesagten, daß reifliche Überlegung in wichtigen Angelegenheiten in der That zu empfehlen ist.

III. Schluß: (Resultat). Freilich, wo Gefahr auf Verzug ist, da darf man nicht lange zögern und wägen, da heißt es mutig wagen und den Ausgang Gott überlassen. (Abrundung.) Wo aber die Sache nicht so eilig ist, da wird es stets richtiger sein, wenn wir dem Sprichwort folgen: Erst besinns, dann beginns!

IV.

Beispiel einer untersuchenden Abhandlung für Seminaristen.

Thema: **Woran erkennen wir den wahren Freund?**

I. **Klärung der Aufgabe.** Was ist unsere Aufgabe? Unsere Aufgabe ist zu untersuchen, woran wir den wahren Freund erkennen.

II. **Entwurf der Disposition.** I. Einleitung: Was könnte mich veranlassen, zu untersuchen, woran wir den wahren Freund erkennen. Antwort: Der Umstand, daß mit dem Worte Freund viel Mißbrauch getrieben wird. (Das setze ich sogleich in meine Disposition ein).

II. Auseinandersetzung. Was ist meine Aufgabe? Antwort: Ich soll untersuchen, woran wir den wahren Freund erkennen. Was muß ich demnach alles vorbringen und zwar was zunächst? was dann? was noch? ꝛc. ꝛc. Antwort: Ich muß auseinandersetzen:

1) Welche Eigenschaften ein wahrer Freund haben müsse?
2) Was über diejenigen zu sagen sei, die sich befreundet nennen? und
3) Woran man endlich die falschen Freunde erkennen könne?

(Diese Punkte trage ich in meine Disposition ein).

III. Schluß: Was ergibt sich und was folgt daraus? Ich notiere mir: Resultat und Folgen.

Die Disposition lautet somit:

I. Einleitung: Hinweis darauf, das mit dem Worte Freund viel Mißbrauch getrieben wird.

II. Auseinandersetzung:
1) Welche Eigenschaften der wahre Freund haben müsse?
2) Was über diejenigen zu sagen sei, die sich befreundet nennen?
3) Woran man endlich die falschen Freunde erkennen könne?

III. Schluß: Resultat und Folgen.

III. Ausführung. I. Einleitung: (Anknüpfung.) Mit dem Worte „Freund" wird vielfach Mißbrauch getrieben. (Ausführung.) Treffen sich zwei junge Leute ein paarmal, speisen sie mittags an einem Tisch oder kommen sie zu irgend einer Belustigung zusammen, so nennen sie sich alsbald Freunde, ohne sich häufig auch nur einigermaßen näher kennen gelernt zu haben. Auch die Männer kargen mit dem Worte „Freund" nicht. Auch sie nennen ihre Tisch- und Spielgenossen und Leute, mit denen sie geschäftlich verkehren, „Freunde". (Abrundung.) Wir gehen sogar soweit, daß wir den nächsten besten, der uns auf der Straße begegnet und von dem wir Aufschluß über etwas wünschen, mit diesem Worte anreden. (Überlenkung: Zugeständnis.) Daß hier ein Mißbrauch des Wortes vorliege, ist offenbar. Wir sind uns dessen aber auch vollständig bewußt und hüten uns selbst, jeden für unsern Freund zu halten, dem wir diesen Namen geben, vielmehr unterscheiden wir genau zwischen unseren eigentlichen Freunden und denen, die wir nur so nennen. (Themasetzung.) Aber woran erkennen wir denn den wahren Freund? (Überleitung.) Diese Frage soll im nachfolgenden näher untersucht werden.

II. Auseinandersetzung: Die erste Frage, die wir zu beantworten haben, lautet: welche Eigenschaften ein wahrer Freund haben müsse? Diese Frage können wir nicht ohne weiteres beantworten und müssen uns daher auf unserem Nebenblatte Notizen machen. Wir fragen: Welche Eigenschaften muß der haben, der uns ein wahrer Freund sein soll? welche denn zunächst? welche dann? welche endlich noch? 1) Er muß uns lieben, 2) er muß uns zurechtweisen, wenn wir im Begriffe sind, schlimme Wege zu betreten, 3) er muß sich uns gegegenüber immer gleich bleiben, uns unbedingt treu sein. (Ternar: Liebe, scheinbarer Haß, gleiches Verhalten in allen Verhältnissen — Treue —.)

Auf Grund dieser Bestimmungen läßt sich nun unschwer die verlangte Auseinandersetzung näher entwickeln.

(Setzung des ersten Punktes.) Wer uns ein wahrer Freund sein soll, muß drei Eigenschaften haben: 1) er muß uns lieben, 2) er muß uns zurechtweisen, wenn wir im Begriffe sind, schlimme Wege zu betreten, 3) er muß sich uns gegenüber immer gleich bleiben, uns unbedingt treu sein. (Ausführung.) Daß Freunde sich lieben, ist selbstverständlich.

Ihre Liebe muß gelegentlich bis zur Aufopferung gehen. Der Freund muß dem Freunde aber auch ein treuer Berater sein und muß seine warnende Stimme erheben, wenn der andere Teil bedenkliche Wege betreten will. Dieses muß er sogar auf die Gefahr hin thun, daß darüber die ganze Freundschaft in Trümmer gehe. Endlich muß sich der wahre Freund uns gegenüber immer gleich bleiben; mag es uns gut oder schlecht ergehen, er darf sich uns gegenüber nicht verändern. Er muß Freuden und Leiden mit uns teilen und uns in allen Lagen unbedingt treu sein. (Abrundung.) Dieses sind die Kennzeichen des wahren Freundes. (Übergang und Setzung des zweiten Punktes.) Betrachten wir jetzt diejenigen, die sich befreundet nennen. (Ausführung.) Leute, die in diesem Verhältnisse zu einander stehen, sind sich ebenfalls mit Liebe zugethan. Sie freuen sich, wenn sie sich treffen, drücken sich gegenseitig die Hände, aber ihr Freundschaftsverhältnis ist kein intimes. Sie wagen es nicht, sich gegenseitig auf dieses oder jenes Unangenehme aufmerksam zu machen, sie vertrauen sich gegenseitig kein Geheimnis an. Sie halten zwar treu zu einander, wenn sich aber die Verhältnisse ändern, dann ändern auch sie sich und die alten Bande werden gelöst. (Übergang und Setzung des dritten Punktes.) Der falsche Freund endlich ist durchweg das Gegenteil des wahren Freundes, (Ausführung) weil er unter dem Scheine eines Freundes, der uns wohl will, uns täuscht. Er heuchelt Zuneigung und Liebe, drängt sich an uns heran, meint es scheinbar mit uns am allerbesten, aber alles ist nur Schein. Vor jedem Opfer würde er zurückschrecken. Dagegen lobt er alles, was wir thun, und wagt es nicht, uns zurechtzuweisen, weil er anzustoßen und unsere Freundschaft zu verlieren fürchtet. Statt uns daher zu warnen, wenn wir auf falsche Fährte geraten, bietet er uns vielleicht noch seine Mithilfe an, wie das eben die Art der Wohldiener, Schmeichler und Heuchler ist. In seinen Gesinnungen gegen uns ist er aber wandelbar. Solange es uns gut ergeht, ist er um uns; ergeht es uns schlecht, so zieht er sich zurück und fürchtet, wir könnten von ihm ein Opfer verlangen oder er könnte sich durch den Umgang mit uns schaden. Gelegentlich wird er uns sogar verleugnen, denn der falsche Freund kennt keine Treue. (Abrundung.) Er hängt eben nur solange an uns, als er in den freundschaftlichen Beziehungen zu uns einen Vorteil oder Gewinn für sich erblickt. Bietet ihm unsere Freundschaft nichts mehr, da hat sie auch für ihn jede Bedeutung verloren.

III. Schluß: (Resultat.) Aus all diesen Ausführungen sehen wir nun klar, wie der wahre Freund beschaffen sein muß, und wie sich diejenigen, die auf den Titel Freund auch Anspruch machen, von ihm unterscheiden. (Ausführung.) Wahre Freunde kann der Mensch stets nur wenige im Leben erwerben. Befreundete Männer dagegen hat mancher viele und da dieselben mit dem wahren Freunde manche Ähnlichkeit haben, so trachtet der Mann, ihrer viele zu gewinnen, da sie manchen Dienst erweisen können. Vor falschen Freunden aber muß man auf der Hut sein und hier heißt es: Trau schau wem! (Abrundung.) Falsche Freunde

sind wenig gefährlich, wenn wir sie rechtzeitig erkennen. Wer sich aber einem falschen Freunde vertrauensvoll in die Arme wirft, kann bittere Erfahrungen machen müssen.

B. Weitere Musterstücke für Volksschüler.

Thema: Wie vervielfältigt man die Bücher?

Anknüpfung: Der 24. Februar Gutenbergs Todestag (1468). Geschichte: Mittelalter, Erfindung der Buchdruckerkunst. Oder das unmittelbar Gegebene: Die Schüler haben Bücher — ob sie wohl schon darüber nachgedacht haben, wie so ein Buch hergestellt wird? Ob sie schon Lettern gesehen haben? Hier hat der Lehrer einige: Was geschieht mit ihnen? Hat man die Bücher immer so vervielfältigt? Was mußte man im Altertum und Mittelalter thun? Womit schmückten die mittelalterlichen Bücherschreiber ihre Werke? ꝛc. Lauter sehr interessante Dinge, den Schülern, wie man sehe, noch ziemlich unbekannt; es werde daher am Platze sein, hierüber heute eine Abhandlung zu schreiben, damit die Schüler in Zukunft wüßten, wie die Bücher hergestellt werden.

I. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wichtigste über die Vervielfältigung der Bücher aufzuschreiben.

II. Entwurf der Disposition.

Meditation.	Disposition.
Man frägt sich:	Man antwortet und notiert sich:
Was müssen wir demnach alles vorbringen, und zwar:	
1) Was denn zunächst?	1) Wie man die Bücher im Altertum vervielfältigte?
2) Was dann?	2) Wer sich im Mittelalter mit dem Abschreiben beschäftigte und worauf man allmählich verfiel?
3) Was hierauf?	3) Wer endlich die beweglichen Lettern erfand?
4) Was endlich noch?	4) Wie man die Bücher seitdem vervielfältigt?

III. Ausführung. Man stilisiert die Dispositionsfrage als direkte Frage, beantwortet sie Schritt für Schritt und achtet auf Abwechslung, Verbindung und Entwicklung.

1) Wie vervielfältigte man die Bücher im Altertum?	1) Im Altertum vervielfältigte man die Bücher durch Abschreiben. Die Buchhändler hielten sich eine Anzahl Sklaven, ließen denselben ein Werk Satz für Satz vorlesen und das Gehörte von ihnen nachschreiben.
2) Wer beschäftigte sich im Mittelalter mit dem Abschreiben der Bücher und worauf verfiel man allmählich?	2) Im Mittelalter beschäftigten sich vornehmlich die Mönche mit dem Abschreiben der Bücher und schmückten dieselben nicht selten mit herrlichen Miniaturbildern.
3) Wer erfand endlich die beweglichen Lettern?	3) Gutenberg endlich erfand um 1450 die beweglichen Lettern.
4) Wie vervielfältigt man die Bücher seitdem?	4) Seitdem setzt man die Wörter aus einzelnen gußeisernen Lettern zusammen und ist nunmehr im stande, durch Teilung der Arbeit und durch Schnellpressen Schriften, Zeitungen und Bücher in kürzester Zeit in beliebiger Auflage herzustellen.

Thema: **Warum wird der hl. Leonhard mit Ketten abgebildet?**

Anknüpfung: Kalender: 6. November Todestag. Oder: Der Lehrer kam gestern auf die Attribute, welche den Heiligen in der Ortskirche beigegeben sind, zu sprechen. Die Schüler zeigten sich ungenügend oder falsch unterrichtet.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, auseinanderzusetzen, warum der hl. Leonhard mit Ketten abgebildet wird.

II. Entwurf der Disposition: Was müssen wir demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf?

Disposition.

1) Wer der hl. Leonhard war?
2) Was die Legende von ihm erzähle?
3) Warum er daher mit Ketten abgebildet werde?

III. Ausführung. (1.) Der hl. Leonhard war ein französischer Edelmann, der sich durch den hl. Remigius taufen und zum Priester weihen ließ. (2.) Er bekehrte viele Götzendiener, lebte längere Zeit als

Einsiedler in einem einsamen Walde und erbaute später ein Kloster. Besonderes Mitleid hatte er mit den armen Gefangenen. Er besuchte sie in ihren Gefängnissen, tröstete sie und that, was er konnte, um ihre Befreiung zu erwirken. (3.) Viele, die seiner Fürbitte ihre Befreiung verdankten, brachten ihm ihre Ketten und legten sie ihm zu Füßen.

(Frei nach der Legendensammlung: Hl. Jahr, München 1829.)

Thema: **Woher wissen wir, daß die Erde die Gestalt einer Kugel hat?**

Anknüpfung: Geographieunterricht: Die Erde. Der Globus. Die Erdkarte im Schulzimmer. Oder: ein Lesestück 2c.

I. Klärung der Aufgabe: Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, die wichtigsten Beweise für die Kugelgestalt der Erde zu notieren.

II. Entwurf der Disposition: Was müssen wir demnach zunächst vorbringen? was dann? was hierauf? 2c.

Disposition.

1) Was man von der Erde behauptet, ohne sie gesehen zu haben?
2) Welche Gründe hiefür sprechen? (Mondsfinsternis, Erdumsegelungen, Horizont, herannahende Schiffe, Kugelgestalt der anderen Himmelskörper.)
3) Welche Schlußfolgerung wir mithin daraus ziehen können?

III. Ausführung: (1.) Niemand hat die Erde in ihrer ganzen Größe gesehen und dennoch behauptet man allgemein, daß sie eine Kugel sei. Und mit Recht; denn hiefür sprechen folgende Gründe: (2.) 1) Bei jeder Mondsfinsternis wirft die Erde einen kreisrunden Schatten auf die Mondscheibe. 2) Fährt man auf der Erde von einem Punkte mit einem Schiffe weg und immer in derselben Richtung weiter, so kommt man schließlich beim Ausgangspunkt wieder an. 3) Der Horizont ist immer kreisrund. 4.) Von herannahenden Schiffen sehen wir immer zuerst die Masten auftauchen, dann erst den Rumpf. 5) Da endlich alle anderen Himmelskörper Kugelgestalt haben, so ist anzunehmen, daß dieses auch von der Erde gelte. (3.) Alle diese Beobachtungen berechtigen uns mithin zu dem Schlusse, daß die Erde die Gestalt einer Kugel habe.

Thema: **Der Wassertropfen, eine Welt im Kleinen.**

Anknüpfung und Mitteilung des Stoffes: Der Lehrer hat den Schülern kürzlich erzählt, daß im Wasser nicht bloß Fische leben, sondern sich auch noch Milliarden von winzig kleinen Tieren aufhalten, die man mit bloßem Auge gar nicht sehen kann. Die Kinder seien hierüber sehr erstaunt gewesen und hätten wohl gern Näheres darüber erfahren. Heute wolle er ihnen nun mehreres hierüber berichten. In einem einzigen

Wassertropfen fänden sich eine Unzahl solcher Tiere, und doch könne man sie nicht sehen. Aber unter dem Mikroskop werden sie sichtbar und wenn man einen Wassertropfen durch das sogenannte Gasmikroskop vergrößere, dann erst recht. Da sehe man, wie sich in einem solchen Tropfen Tierchen befinden, die wie Klumpen, Linien, Schlangen, Kugeln, Glocken, Trichter ꝛc. ꝛc. aussehen, und sich wirr durcheinander wälzen. Die einen schießen blitzschnell hin und her, andere krabbeln hastig, wieder andere ruhen träge, manche recken sich auf und ziehen sich zusammen, winden sich, springen. Man sieht diese Tiere sich angreifen und fliehen, kämpfen und siegen, sich teilen, dann weiter leben u. s. f. So herrscht im Wassertropfen ein ganz wunderbares Leben. Diese Tiere nennt man Infusorien oder Aufgußtiere, weil sie plötzlich und massenhaft erscheinen, wenn man Wasser auf tierische oder pflanzliche Stoffe gießt. Im süßen Wasser kommen sie allerorten vor, selten dagegen im Meerwasser. Diese seltsamen Dinge aber soll man sich wohl merken; sie sollen daher heute zu einem Aufsatz verarbeitet werden, der den Titel führt: Der Wassertropfen, eine Welt im Kleinen.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns aufzuschreiben, was man in einem Wassertropfen sehen kann.

II. Entwurf der Disposition: Was müssen wir demnach alles vorbringen und zwar was denn zunächst? was dann? was hierauf? ꝛc.

Disposition:

1) Was man beobachten könne, wenn man einen vergrößerten Wassertropfen betrachte?
2) Wie man die Tiere, die man wahrnehme, nenne und warum sie so heißen?
3) Was über diese Tiere zu berichten sei?

III. Ausführung: (1.) Betrachtet man einen vergrößerten Wassertropfen, so nimmt man ganz wunderbare Dinge wahr. Der ganze Wassertropfen erscheint belebt. Winzig kleine Tiere, die wie Klumpen, Linien, Schlangen, Kugeln, Glocken, Trichter ꝛc. aussehen, wälzen sich durcheinander, schießen, springen, krabbeln, winden sich hin und her, greifen sich an, fliehen, kämpfen mit einander, teilen sich, leben alsdann geteilt fort u. s. w. So enthält ein einziger Wassertropfen eine ganze Welt lebendiger Geschöpfe. (2.) Die Naturforscher nennen diese Tiere Infusorien oder Aufgußtiere, weil sie, wenn man Wasser auf tierische oder pflanzliche Stoffe gießt, plötzlich und massenhaft erscheinen. (3.) Man findet solche Tiere aber auch allerorten in süßem Wasser, besonders in abgestandenem Regenwasser der Lachen und Teiche. Jeder Wassertropfen ist daher eine Welt im Kleinen.

Zur weiteren Belehrung. Diese Tiere wurden 1676 von einem holländischen Gelehrten entdeckt. Sie haben eine regellose, ver-

änderliche Gestalt und keine inneren Organe. Manche haben einen kleinen Schweif, andere wimperartige Hörner, manche nur lockeres Haar und sie vermehren sich in kürzester Zeit in fabelhafter Weise. Manche haben eine Mundöffnung, bei anderen fehlt auch diese. In Lachen und Teichen verschwinden sie mit dem Wasser, wenn dieses vertrocknet. Aber der erste Gewitterregen bringt sie wieder zur Entwickelung.

(Nach den gesamten Naturwissenschaften, herausgegeben von Masius und nach Pierers Konversationslexikon.)

Thema: **Vom Schnee.**

Anknüpfung und Mitteilung des Stoffes. Der erste Schnee ist gefallen. Oder: Die Kinder kommen heute bei einem Schneegestöber ganz weiß zur Schule. Der Lehrer knüpft hieran an und fragt die Schüler, woher dieser Schnee wohl kommen möge? (Aus der Luft.) Aber wie entsteht er? wie sieht so eine einzelne Schneeflocke aus? (Stets wie ein zierliches sechsstrahliges Sternchen.) Der Lehrer zeichnet einige der bekanntesten und einfachsten Schneefiguren aus dem Konversationslexikon oder aus einem Physikbuche an die Tafel. Man werde niemals ein Sternchen finden, das vier- oder achtstrahlig sei; stets sei es sechsstrahlig. Wie nämlich jedes Tier und jede Pflanze eine ganz bestimmte Form annimmt, die ihr durch ihre eigene Natur vorgeschrieben sei, so müsse auch Wasser, wenn es sich in Schnee verwandelt, nur ganz bestimmten Formen sich fügen. Das sei ein allgemeines Naturgesetz und die Mineralogie bezeichne diese Verwandlung mit dem Namen Krystallisieren. Was man daher an den Schneeflocken sehe, das seien Eiskrystalle. Warum gibt es aber gewöhnlich nur im Winter Schnee? Warum verschwindet er mit dem Frühling? Schneit es im Sommer gar nicht? Wo? Bleibt der Schnee auch im Sommer an gewissen Orten liegen? Wie heißt man die Linie, wo der Schnee auf den Bergen nicht mehr abschmilzt? Was sind Schneewehen? Wie geht es den Eisenbahnzügen, wenn viel Schnee gefallen ist? Welchen großen Nutzen aber hat der Schnee für die Landwirtschaft?

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns, stetig fortschreitend, das Wissenswerteste über den Schnee zu notieren.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich daher alles vorbringen: was zunächst? was dann? was hierauf? 2c.

Disposition:

1. Wie der Schnee entstehe?
2. Wie eine Schneeflocke aussehe?
3. Wo der Schnee massenhaft falle und welche Folgen dieses haben könne?
4. Wo der Schnee auch im Sommer liegen bleibe?
5. Welchen Nutzen er für die Landwirtschaft habe?

III. Ausführung. (1.) Der Schnee ist etwas höchst Merkwürdiges. Bei niedriger Temperatur verdichten sich die Wasserdämpfe der Luft zu feinen Eiskrystallen und dadurch entsteht der Schnee. (2.) Die einzelnen Flocken bilden dann wunderbar schöne Sterne, die stets sechsstrahlig, nie vier- oder achtstrahlig sind. (3.) Im Gebirge und auf manchen Ebenen fällt der Schnee so massenhaft, daß er den Boden oft haushoch bedeckt. Dann geht viel Wild zu grunde; auch Menschen kommen nicht selten im Schnee um. Wird er vom Winde an einzelnen Stellen meterhoch angehäuft, so nennt man dieses Schneewehen. In solchen Schneewehen bleiben häufig ganze Eisenbahnzüge stecken und können weder vor- noch rückwärts. (4.) Wenn aber der Frühling kommt, dann muß aller Schnee wieder fort. Nur im Hochgebirge bleibt er auf höheren Bergen auch den ganzen Sommer über liegen. Die Grenze, von welcher an er auch in der heißesten Jahreszeit nicht mehr schmilzt, nennt man Schneegrenze. (5.) Für die Landwirtschaft ist aber der Schnee von größtem Nutzen, da er die Pflanzenkeime vor dem Erfrieren schützt, indem der Boden unter der Schneedecke nie viel kälter als Nullgrad wird.

Zur weiteren Belebung des Unterrichtes. Um die Schneeflocken gut sehen zu können, muß man sie auf einem dunklen Untergrunde z. B. mit einem dunklen Tuchärmel auffangen. Frisch gefallener Schnee ist weich. Liegt er länger, so läßt er die Luft entweichen und sinkt dann zusammen. Dadurch, daß an der Oberfläche in der Sonnenwärme etwas Schnee abschmilzt, das Wasser einsickert und später wieder gefriert, bildet sich bei längerem Liegen an der Oberfläche eine harte Kruste, während der Schnee im Innern der Kruste körnig wird. Durch aufgestreutes Kochsalz wird ein rasches Schmelzen des Schnees bewirkt, ebenso wenn man dunkelfarbige Körper auf ihn legt. Die Schneegrenze reicht auf Spitzbergen bis 460 m herunter, in den Alpen beginnt sie etwa bei 2700 m, auf dem Himalaya erst bei 4000—5000 m, ebenso auf den höchsten Gebirgen Amerikas und Afrikas.

(Nach Runges „Mineralogie in Schule und Haus“ und Pierers Konversationslexikon.)

Thema: **Was über den Sand und die Sandsteine zu erzählen sei?**

Anknüpfung und Mitteilung des Stoffes. Z. B. der Lehrer ist gestern an einer Sandgrube vorübergekommen und hat sich gedacht, er müsse den Schülern doch einmal erzählen, was es mit dem Sande und den Sandsteinen für eine Bewandtnis habe. Da habe er eine Handvoll Sand. Was könne man darin finden? Da sehe man weiße, gelbe, rote, braune, graue, wasserhelle und milchweiße Körnchen. Das ist Quarz oder Kiesel. Dann sehe man silberweiße glänzende Blättchen — das ist Glimmer. Auch erkenne man fleischrote, gelbrote oder rötlichgelbe Teilchen — das ist Feldspat. Aus Quarz, Feldspat und Glimmer besteht der Granit, der die Hauptmasse der Erdrinde, die Unterlage aller Gebirge bildet. Hier sei so ein Granitstück. Da könne man den Quarz, Feldspat und Glimmer deutlich daran erkennen. Auch der Gneis, von

dem hier ein Stück zu sehen sei, bestehe aus den gleichen Teilen, nur seien sie hier schichtweise angeordnet, was beim Granit nicht der Fall sei. Was wird also der Sand ursprünglich gewesen sein? Wie wird er aus diesen Felsen entstanden sein? — Das Wasser hat sie zerbröckelt und zerrieben. Hier sei nun ein Sandstein. Aus was besteht er? Wie mag dieser Sand zu einem Stein geworden sein? Durch Kalk- und Thonteilchen, die im Meerwasser vorhanden waren, haben sich die Sandkörnchen zusammengebacken. Wie entstand also der Sandstein? Jedes Sandkorn, jedes Stück eines Sandsteines könnte uns also, wenn es reden könnte, eine merkwürdige Geschichte erzählen. Das alles wollen wir uns jetzt aufschreiben, damit wir in Zukunft wissen, was von diesen Dingen zu halten sei.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns aufzuschreiben, was über den Sand und die Sandsteine zu erzählen sei.

II. Entwurf der Disposition: Was müssen wir demnach vorbringen? und zwar was zunächst? was dann? u. s. w.

Disposition:

1) Was der Sand sei?
2) Wie er entstanden sei?
3) Wie aus dem Sande Sandsteine werden?
4) Wozu man den Sand und die Sandsteine verwende?

III. Ausführung: (1.) Was wir jetzt Sand nennen, waren einst Felsen. (2.) Diese wurden durch das Meer, reißende Ströme, Gebirgsbäche 2c. zertrümmert und zu Pulver zerrieben und so entstand der Sand. Wo wir daher Sand sehen, war einst das Wasser thätig. (3.) Umgekehrt sind aber auch aus Sand Felsen entstanden, die sogenannten Sandsteine. Wie nämlich der Maurersand zusammengebacken wird, wenn man ihn in Kalk schüttet, so bildeten sich auch die Sandsteine dadurch, daß der Sand durch Kalk- und Thonschichten, die im Meerwasser vorhanden waren, zu Felsmassen zusammengebacken wurden. So hat jedes Sandkorn und jedes Stück Sandstein denkwürdige Schicksale erlebt. (Abrundung.)

(Nach Runges „Mineralogie in Schule und Haus.“)

Thema: **Wie das Eisen gewonnen wird.**

Anknüpfung: In der Nähe unseres Ortes ist ein Hochofen. Was geschieht da? Oder: In der Nähe unseres Ortes ist ein Kalkofen. Was geschieht hier? Etwas Ähnliches sind die Hochöfen. Wer hat schon davon gehört? Was geschieht in denselben? 2c. 2c. Oder Naturgeschichte: Das Eisen. Oder: Hier ein Stück Eisenerz. Wie entsteht daraus das Eisen? 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns aufzuschreiben, wie das Eisen gewonnen wird.

II. Entwurf der Disposition. Was haben wir daher alles vorzubringen und zwar was denn zunächst? was dann? was hierauf 2c.

Disposition:

1. Was das Eisen ursprünglich sei?
2. Was man mit dem Erze thue?
3. Wie es im Hochofen flüssig gemacht werde?
4. Was mit der flüssigen Masse geschehe?

III. Ausführung. (1.) Das Eisen ist ursprünglich ein Eisenerz, das in Bergwerken zu tage gefördert wird. (2.) Um aus dem Erze aber das Eisen zu gewinnen, bringt man es in einen Hochofen. (3.) Hier schüttet man zuerst kleine Kohlen hinein, dann eine Lage Eisenerz, dann wieder Kohlen und so fort, bis der Ofen voll ist. Hierauf wird die unterste Kohlenschichte angezündet. So kommt das über derselben befindliche Eisen zum Glühen, die darüber liegenden Kohlen entzünden sich gleichfalls u. s. w., das geschmolzene Eisen aber sammelt sich im untersten Teile des Hochofens. (4.) Da es schwerer ist als die gleichfalls geschmolzenen anderen Bestandteile des Erzes, so schwimmen letztere auf dem Eisen und werden als „Schlacken" entfernt. Das flüssige Eisen aber läßt man von Zeit zu Zeit in Sandformen abfließen, wo es zu Barren erkaltet.

(Nach den Erläuterungen zu der Lehmann'schen Abbildung eines Hochofens und der Bearbeitung des Eisens.)

Thema: Wie aus dem Roheisen das Schmiedeisen entstehe?

Anknüpfung. Das letzte Mal habe man einen Aufsatz über das Eisen gemacht. Die Schüler hätten gesehen, wie man das Eisen gewinne. Kann man das in den Hochöfen gewonnene Eisen auch schmieden? Nein! Um es schmieden zu können, müsse es noch einer weiteren Behandlung unterzogen werden 2c. Oder: Der Lehrer hat gestern gesehen, wie die Schüler dem Schmiede zuschauten. Ob sie wohl wissen, woher das Eisen komme, das der Schmied verarbeite. Wie wird es gewonnen? Kann der Schmied das Roheisen gebrauchen? 2c.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, uns aufzuschreiben, wie aus dem Roheisen das Schmiedeisen entsteht.

II. Entwurf der Disposition. Was hat man demnach alles vorzubringen und zwar was zunächst? was dann? was hierauf?

III. Ausführung. (1.) Das Schmiedeisen wird aus sogenanntem Roh- oder Gußeisen bereitet, welch letzteres in den Hochöfen gewonnen wird. Das Roheisen läßt sich schmelzen und in Formen gießen, aber noch nicht schmieden. (2.) Um daher Schmiedeisen aus demselben zu machen, schmilzt man es neuerdings in besonderen Öfen und läßt unter stetem Umrühren Luft darauf zuströmen. Während des Umrührens wird es nun immer zäher und bekommt zuletzt die Gestalt eines Klumpens. Diesen Klumpen bringt man endlich unter einen schweren Dampfhammer, der die noch vorhandenen Schlackenteile ausschmiedet und den Eisenklotz zu einer festen Masse zusammenschlägt. (3.) So erhält man Schmiedeisen, das sich dehnen und biegen, und glühend gemacht, hämmern, walzen und schweißen läßt.

Ergänzungen. Der Schmied kauft das Eisen meist in Form runder oder viereckiger Stäbe oder als Eisenblech. Stabeisen wird dadurch hergestellt, daß man glühendes Schmiedeisen durch zwei über einander laufende starke eiserne Walzen laufen läßt, von denen die untere durch die Dampfkraft gedreht wird, während die obere durch die Drehung der unteren mitgenommen (gleichfalls gedreht) wird. Das glühende Schmiedeisen wird zuerst durch den Dampfhammer rundlich gehämmert, dann zieht man es durch die größte runde Öffnung der beiden über einander liegenden Walzen, hierauf durch immer kleinere, so wird es immer dünner und länger, bis es zuletzt die gewünschte Stärke hat. Auf die gleiche Weise verfertigt man Eisenbahnschienen und eiserne Träger. Um dagegen Blech zu gewinnen, läßt man glühendes Schmiedeisen durch den Dampfhammer breit schlagen, so daß es die Form eines Brettes annimmt und zieht dieses glühende Eisenstück nun durch glatte Walzen, die es immer breiter drücken, da die obere Walze durch Stellschrauben der unteren immer mehr genähert und so Blech von beliebiger Stärke erzeugt werden kann.

(Nach den Erläuterungen zu der Lehmann'schen Abbildung eines Hochofens und der Bearbeitung des Eisens.)

Anmerkung. Aus diesen Ausführungen läßt sich, wie man sieht, selbst wieder eine Reihe von Aufsatzthematen gewinnen: Wie das Stabeisen hergestellt wird? wie man Eisenbahnschienen macht? wie Blech entstehe ꝛc.? Es hängt eben lediglich von dem Zweck, den man sich setzt, dem Thema, das man wählt, ab, was und wieviel aus diesem Stoffe in der betreffenden Abhandlung verarbeitet werden soll. Was man zu einer weiteren Abhandlung benützen will, darf man den Schülern natürlich nicht zur weiteren Belebung des Unterrichts nebenher erzählen, weil sonst das Interesse für die spätere Abhandlung abgeschwächt wird. Überhaupt ist es nicht notwendig, stets alles, was unter der Rubrik „zur Belebung" vorgemerkt ist, auch hiezu zu verwerten.

Ein ähnliches Thema wäre: Wie man den Flachs bearbeite? wozu ebenfalls Lehmann'sche Abbildungen bestehen. Doch würde sich ein solches Thema weniger für Land- als für Stadtschulen eignen, da die Verarbeitung des Flachses, in Flachsgegenden wenigstens, für Landschüler nichts Unbekanntes und daher nicht genügend Interessantes ist.

IV. Abschnitt.
Briefe und Geschäftsaufsätze.

I. Kapitel.
Kompositionslehre.

§ 1.
Komposition der Briefe.

Briefe werden nicht anders komponiert als andere stilistische Darstellungen. Man macht sich also 1. die **Aufgabe klar,** 2. frägt hierauf, **was man Schritt für Schritt vorzubringen habe** und 3. trägt **dieses Schritt für Schritt dem Leser vor.** Dabei muß man darauf sehen, daß Abwechslung, Verbindung und Entwicklung in die Darstellung komme. Außerdem sind die Formalitäten, die im Briefstil üblich sind, und die nötige Etikette gegenüber dem Leser zu berücksichtigen.

Das einzige, was das Briefschreiben den Schülern so beschwerlich macht, ist der Umstand, daß sie **nie wissen, wie sie anfangen sollen.** Höchst merkwürdig, denn gerade der Anfang ist gegeben, alles übrige muß gesucht werden — und gerade den Anfang können die Schüler und viele andere Leute nicht finden!

Der natürliche Ausgangspunkt für jeden Brief ist nämlich **die Anknüpfung an die gegebenen Verhältnisse, an die Veranlassung zum Schreiben.** Damit ist auch der weitere Verlauf des Briefes im wesentlichen gefunden: Man geht von der **Veranlassung** aus und kommt dann **auf den Gegenstand** und **Zweck** des Briefes zu sprechen, **setzt diesen,** und, **was man etwa sonst zu sagen hat, auseinander und schließt ab.** Welche Verhältnisse uns aber veranlassen, den Brief zu schreiben, findet man, wenn man fragt: Was veranlaßt mich denn, an N. N. zu schreiben? Das ist gewiß eine einfache Regel und dennoch wäre

sie für viele Schüler noch zu kompliziert. Jenen werden wir daher eine noch **einfachere** Anleitung geben, die also lautet:

1. **Erzähle,** was dich veranlaßt, an den Leser zu schreiben!
2. **Bringe hierauf** vor, was du dem Leser sagen willst!
3. **Schließe** Deine Darstellung **ab**!

Mit dieser Anleitung kann man über die Klippe, die der Anfang des Briefes für viele Schüler bildet, leicht hinweg kommen. Die ganze Komposition des Briefes ist dann möglichst einfach. Man braucht in diesem Falle nicht lange zu disponieren, sondern geht Schritt für Schritt nach einer Anleitung vor. Z. B. wir sind krank; Jakob soll uns entschuldigen.

Anleitung.	Ausführung:
(Ort und Datum)	Rosenheim, den 1. März 1889.
(Anrede.)	Lieber Jakob!
1. Erzähle, was Dich veranlaßt, an Jakob zu schreiben!	Ich habe heftiges Kopfweh und kann heute leider nicht in die Schule gehen.
2. Bringe vor, was Du ihm sagen willst!	Entschuldige mich daher beim Herrn Lehrer.
3. Schließe ab!	Im voraus besten Dank.
(Unterschrift.)	Dein
	Paul.

Man halte die Schüler an, sich in Briefen möglichst einfach, präcis und natürlich auszudrücken. Nie lasse man mehr sagen, als durch den Zweck direkt gefordert erscheint, sonst kommen die Phrasen in Blüte, die Schüler lernen nicht denkend erfassen, was sie eigentlich zu sagen haben, und die Briefe werden unwahr.

§ 2.

Komposition der Geschäftsaufsätze.

Der Geschäftsaufsatz wird gleichfalls nach dem nämlichen Modus komponiert wie alle anderen stilistischen Darstellungen: Man klärt sich die Aufgabe, fragt, was man demgemäß alles vorzubringen habe und bringt dieses alsdann zu Papier.

Das ist nun alles so leicht und einfach, daß es etwas Einfacheres kaum mehr geben kann. Die Schüler aber betrachten die Geschäftsaufsätze als die schwierigste Art des stilistischen Darstellens, fühlen sich hier stets unsicher und fürchten schon beim ersten Worte, gegen die Schablone, nach der man sie gedrillt hat, zu verstoßen. Viele Lehrer sind hier nicht minder ängstlich, jeder hat seine Sammlung von Geschäftsaufsätzen und hält sich dann an die Stilisierung der dortigen Musterstücke, bis er eines Tages merkt, daß dieses und jenes auch so und so gegeben werden könnte und, daß es so stilisiert, sogar viel leichter sei. Jetzt löst sich endlich der Zauber, der auch den Lehrer in Fesseln hält.

Ganz seltsam! Geschäftsaufsätze haben nur das Eigentümliche, daß sie sich in ihrer ganzen Darstellung und auch in ihrer Form streng dem Zweck anpassen, dem sie dienen sollen und daß ihren Inhalt nichts anderes bilden kann, als was der Zweck des Schriftstückes erfordert. Leute, die nun nicht gewohnt sind, von dem Zweck, der erreicht werden soll, beim Meditieren auszugehen und alles, was sie vorbringen, streng auf diesen Zweck zu berechnen, haben daher begreiflicherweise vor den Geschäftsaufsätzen einen heillosen Schrecken. Der gedrungene Inhalt, der ihnen hier begegnet, erscheint ihnen einigermaßen merkwürdig. Sie glauben, diese Formeln auswendig lernen und sich genau daran halten zu müssen, infolgedessen werden sie unsicher, weil sie immer fürchten, etwas zu vergessen, und verwirrt, wenn die Schablone, die sie auswendig gelernt haben, nicht gleich zu dem konkreten Falle paßt. So werden ihnen die Geschäftsaufsätze immer rätselhafter und ein Ding, bei dem sie nie des sicheren Führers, ihrer Mustersammlung, entbehren zu können glauben.

Diese Wahnideen bei Schülern und Lehrern müssen nun einmal gründlich zerstört werden. Man bilde sich doch nicht ein, daß Geschäftsaufsätze etwas Besonderes seien, daß sichs hier um besonders schwierige Formen, die man auswendig lernen müsse, handle, daß man immer eine Mustersammlung vor sich liegen haben müsse, um einen richtigen Geschäftsaufsatz zu schreiben — nichts von all dem ist wahr; alles dieses ist nur verderblich für den, der daran glaubt. Die Sache ist vielmehr so einfach wie möglich: **Bei Geschäftsaufsätzen muß man sich immer seine Aufgabe klar machen und dann genau das niederschreiben, was man als zu lösende Aufgabe gefunden hat.** Nur an keine Schablone denken, nur hinter der Sache nichts suchen, was gar nicht existiert! Z. B. der Privatier M. leiht dir 50 ℳ; du versprichst, sie ihm möglichst bald zurückzuzahlen; wie lautet der Schuldschein?

Nun wirst du meditieren: Was ist meine Aufgabe? Jetzt phantasiere aber nicht davon, daß du dem Privatier M. einen Schuldschein, der so und so aussehen muß, auszustellen hast. Wer so meditiert, ist verloren. Denn jetzt wird er sich fragen: Wie sieht denn so ein Schuldschein aus? In welchem meiner Bücher ist denn ein Muster? ꝛc. — Armer Schlucker, der so zu werke geht! Der Fall ist ja so einfach als möglich: M. hat dir 50 ℳ geliehen und du versprichst, sie ihm bald-

möglichst wieder zurückzuzahlen. M. will nun einen Schein darüber. Was ist nun deine Aufgabe? So nüchtern wie möglich gesprochen offenbar die: zu bescheinigen, daß der M. dir heute 50 ℳ geliehen hat, und zu versprechen, daß du sie ihm baldmöglichst wieder zurückbezahlen willst. Wie wird dein Schuldschein also lauten müssen? So stiere mich doch nicht an und denke nicht schon wieder an eine Schablone — den ganzen Schuldschein hast du ja eben schon gefertigt. Du hast gesagt: Meine Aufgabe ist, zu bescheinigen, daß ꝛc. Statt dessen thue jetzt, was du thun sollst, bescheinige also, sage: Ich bescheinige hiemit, daß mir M. heute 50 ℳ geliehen hat und verspreche, sie ihm baldmöglichst wieder zurückzubezahlen — dein Schuldschein ist fertig! Du hast jetzt nur noch einige Höflichkeitsmomente nachzutragen, die Schuldsumme auch mit Worten zu schreiben, damit nicht gefälscht werden kann — das wird dir aber sehr wohl einleuchten — nun so wird dein verbesserter Schuldschein jetzt lauten:

Schuldschein.

Ich bescheinige hiemit, daß mir Herr Privatier M. hier heute

50 ℳ

(:Fünfzig Mark:)

geliehen hat und verspreche ihm, die Summe baldmöglichst wieder zurückzubezahlen.

Rosenheim, den 1. Dezember 1888.

N. N.
Mechaniker.

Eine gewisse Form ist nun hier allerdings einzuhalten; allein diese Formalitäten wiederholen sich mehr oder weniger bei allen Geschäftsaufsätzen, entsprechen vernünftigen Erwägungen und nicht bloß konventionellen Gebräuchen. Vergleichst du diesen Geschäftsaufsatz aber jetzt mit deinen Mustern, so wird er ihnen ähnlich oder von ihnen verschieden sein — man könnte ihn eben noch dreißigmal und noch öfter umstilisieren, der Inhalt aber bliebe im wesentlichen doch immer der gleiche. Die äußere Form aber, die dir als die Hauptsache erscheint, ist Nebensache. Privatier M. wird dir die 50 ℳ geben, wenn du auch nur so schreibst, wie wir geschrieben haben — um die äußere Form deines Schuldscheins aber wird er sich nicht das Geringste kümmern, wenn dein Schein nur das enthält, was für ihn von Wichtigkeit ist.

Hast du schon einmal eine Vollmacht ausgestellt? Nein! Gut, jetzt sollst du mich bevollmächtigen, für dich beim Uhrmacher Franz in Traunstein eine goldene Uhr mitzunehmen, die du dort beim Reparieren hast. Was ist deine Aufgabe? Meine Aufgabe ist: Herrn N. N. zu bevollmächtigen, für mich bei Herrn Uhrmacher Franz in Traunstein meine goldene Uhr mitzunehmen, die ich dort beim Reparieren habe. Was ist demnach alles vorzubringen? Antwort: Das eben Festgestellte.

Ich muß daher statt zu bevollmächtigen, schreiben, — ich bevollmächtige und der ganze Aufsatz wird dann also lauten:

Vollmacht.

Ich bevollmächtige hiemit den Herrn N. N., Kaufmann von hier, für mich bei Herrn Uhrmacher Franz in Traunstein meine goldene Uhr mitzunehmen, die ich dortselbst beim Reparieren habe.

Endorf, den 12. Januar 1889.

Friedrich Rinner,
Lehrer.

So läßt sich aus der Aufgabe- oder Zweckbestimmung der Inhalt jedes Geschäftsaufsatzes mit Leichtigkeit ableiten. Auch Geschäftsaufsätze müssen möglichst einfach, präzis und natürlich sein, denn sonst lernen die Schüler faseln, statt zur Sache zu sprechen.

II. Kapitel.

Methodik.

Briefe und Geschäftsaufsätze haben im Gegensatze zu den bisher behandelten Stilgattungen eine ausgesprochene realistische Tendenz, dienen lediglich praktischen Zwecken, die so unendlich verschieden sein können, wie die jeweilig gegebenen Verhältnisse und verlangen die fortwährende Berücksichtigung der verschiedenartigsten gegebenen Verhältnisse, aus denen sie eben entspringen. Daher lassen sich diese Darstellungen weder unter die erzählenden, noch unter die beschreibenden, noch unter die abhandelnden Darstellungen einreihen, passen nirgends in den Rahmen des allgemein methodischen Stilunterichtes und würden überall nur den systematisch-methodischen Aufbau stören, weil sie eben einen entschieden realistischen Charakter haben.

Man muß diesen Unterricht in **gesonderten** Stunden erteilen, muß ein eigenes Heft für diese Aufsätze anlegen, kann sie aber, da sie eng miteinander verwandt sind, ohne jede Schwierigkeit nebeneinander behandeln und die Aufgaben bald aus dem einen, bald aus dem anderen Gebiete wählen.

Dieser von dem übrigen Stilunterricht getrennte Unterricht im Geschäftsstil muß aber für sich wieder streng methodisch betrieben werden, wenn die Schüler hier etwas lernen sollen. **Die methodischen Grundsätze aber sind dieselben wie für den übrigen Stilunterricht.**

1) Man muß daher von den einfachsten Briefen und Geschäftsaufsätzen ausgehen und diese durch direkt anleitendes Lehrverfahren vor den Augen der Schüler und unter ihrer **Mitwirkung** entstehen lassen.

2) Hierauf wird man die Schüler veranlassen und anleiten das, was sie zu thun und zu sagen haben, selbst zu besorgen: sie müssen lernen, sich die jeweilige Aufgabe zu klären und zu prüfen, was sie demgemäß Schritt für Schritt vorzubringen haben. So muß man sie systematisch **zum Komponieren von Briefen und Geschäftsaufsätzen anleiten** und jeder neue Brief, jeder neue Geschäftsaufsatz muß unter unserer direkten Anleitung und Überwachung gefertigt werden, damit die Schüler sehen, wie man dabei zu werke geht.

3) Endlich müssen wir sie anhalten, Briefe und Geschäftsaufsätze nach der Methode, die wir ihnen angewöhnt haben, völlig selbständig zu entwerfen und sie in solchen Arbeiten üben.

In der **V. Klasse** werden wir zunächst **ganz kleine einfache Briefe** verschiedenen Inhalts fertigen lassen und zwar unter direkter Anleitung und Überwachung. Wir lassen die Aufgabe, die zu lösen ist, feststellen und locken dann Schritt für Schritt den ganzen Brief aus dem Schüler heraus, indem wir ihm sagen, er solle uns zunächst die Veranlassung erzählen, dann vorbringen, was er zu sagen habe, endlich seinen Brief abschließen (abrunden). Dispositionen werden nicht gefertigt, sondern die einzelnen Briefe nach dieser Anleitung Schritt für Schritt niedergeschrieben.

In der VI. Klasse werden neben **kleinen Briefen auch kleine Geschäftsaufsätze** gefertigt und zwar abwechslungsweise in der einen Stunde Briefe, in der nächsten Geschäftsaufsätze u. s. w. Das direkt anleitende Lehrverfahren wird dabei beibehalten. Aber die Schüler werden mehr und mehr herangezogen, **selbständig** die ganze Arbeit zu liefern.

In der VII. Klasse endlich werden **Briefe und Geschäftsaufsätze** ohne weitere Anleitung und Führung gefertigt und zwar teils als Nachbildungen vorhandener Musterstücke, teils als völlig freie Aufsätze. Dagegen werden auch in dieser Klasse alle Musterbriefe und Mustergeschäftsaufsätze d. h. die ersten Briefe und Geschäftsaufsätze einer den Schülern bisher nicht bekannten Art stets unter direkter Anleitung, Führung und Überwachung mit den Schülern entwickelt.

Leitender **Gesichtspunkt** aber bei all diesen Übungen muß von Anfang an sein, die Schüler systematisch daran **zu gewöhnen, sich lediglich vom Zwecke, der erreicht werden soll, leiten zu lassen und alles Schritt für Schritt auf diesen Zweck zu berechnen.** Stets muß daher die Aufgabe geklärt und dann gefragt werden, was, um diesen Zweck Schritt für Schritt zu erreichen, alles zu sagen ist. Da man hier keine umfangreichen Briefe fertigen lassen wird, so ist das Disponieren gänzlich unnötig — wir disponieren ja auch in der Praxis nicht — sondern, lediglich von der Rücksicht auf den Zweck geleitet, müssen diese Briefe und Geschäftsaufsätze entwickelt werden.

In das Heft aber darf man **nur die Musteraufsätze** schreiben lassen, **die Musterbriefe und Mustergeschäftsaufsätze,** und da diese unter direkter Anleitung entworfen werden, so kommen ins Briefheft nur Aufsätze, die mit den Schülern entworfen wurden und vor ihren Augen entstanden sind. So wird auch das Briefheft eine Mustersammlung, die für den Schüler ein praktisches Interesse hat, indem er darin später einmal nachschlagen kann, wenn er gerade wissen möchte, wie man diesen oder jenen Fall zu behandeln hat, und er es nicht ohne weiteres selber fände.

Ziel des Unterrichts im Brief- und Geschäftsaufsatz aber muß, dem Bedürfnisse entsprechend, sein, die Schüler zu befähigen, **einfache Briefe und Geschäftsaufsätze, die das Leben von ihnen verlangt, selbständig zu fertigen.** Dieses Ziel läßt sich aber bloß dadurch, daß man Muster von den verschiedenen Arten des Brief- und Geschäftsstiles fertigen läßt, nicht erreichen. Denn dann hätte der Schüler wohl die Muster entstehen sehen, er hätte aber keine Fertigkeit darin gewonnen, solche Aufsätze selbständig zu fertigen. Die Muster wollen daher nachgeahmt, auf verwandte Verhältnisse übertragen, in verschiedener Stilisierung wieder gegeben werden, wenn der Schüler eine gewisse Fertigkeit im Briefschreiben und Geschäftsstil bekommen will. Zwar kommen wir nun aber zu dem wundesten Punkte des Unterrichts im Brief- und Geschäftsstil. Um die Schüler nämlich zu einer gewissen Fertigkeit im Brief- und Geschäftsstil zu befähigen, ließ man Musterbriefe und Mustergeschäftsaufsätze verschiedentlich um- und nachbilden. So hatte man gethan, was geschehen muß, und erzielte dennoch keinen Erfolg. Denn diese Um- und Nachbildungen nahmen viele Zeit in Anspruch, sie konnten aus Mangel an Zeit nicht zu weit ausgedehnt werden und so war der Schüler nach einigen derartigen Um- und Nachbildungen gleichwohl ebenso unbeholfen wie vorher: es hatte ihm eben gerade an der nötigen Übung **gefehlt.** So war der Unterricht im Brief- und Geschäftsstil bisher wo möglich noch undankbarer als der übrige Aufsatzunterricht und die Erfolge lohnten in keiner Weise die aufgewendete Zeit und die Mühe des Lehrers. Wo lag nun der Fehler? Sehr einfach: Man muß diese Übungen mündlich und nicht schriftlich machen lassen. Mit schriftlichen Um- und Nachbildungen kommt man nicht vom Flecke,

einige wenige Übungen sind förmlich wertlos, zu vielen bleibt keine Zeit; läßt man diese Übungen aber mündlich vornehmen, dann hat man fast Überfluß an Zeit, die Schüler können gründlich mit der Sprache und Darstellungsweise des Briefes und Geschäftsstiles bekannt und vertraut gemacht werden und der bisher so undankbare Unterricht im Briefschreiben und im Anfertigen von Geschäftsaufsätzen kann leicht zur dankbarsten **Sparte des ganzen deutschen Unterrichtes werden.** Denn sachlich bieten Briefe und Geschäftsaufsätze gar keine Schwierigkeit — man kann den ganzen Inhalt stets aus dem Zwecke des Aufsatzes ableiten, es hat daher den Schülern bisher nur an Übung gefehlt, diese kann aber nur durch mündliche Behandlung der Musterstücke im nötigen Maße geboten werden. Auf diesem Wege und nur auf diesem Wege kann daher das Ziel, das hier dem Lehrer gesetzt ist, auch wirklich erreicht werden.

An jedes mit den Schülern entworfene Musterstück, dessen ganzer Inhalt aus den Schülern herausgelockt wurde, knüpfe man daher

1. stilistische Umbildungen, leite die Schüler an, das Niedergeschriebene mit anderen Worten zu geben, mache sie auf diese Weise mit der ganzen Summe der in Briefen und Geschäftsaufsätzen üblichen Phraseologie bekannt.
2. Dann lasse man nach dem Muster ähnliche Briefe und Geschäftsaufsätze nachbilden.
3. Endlich gebe man häufig ein Thema zu einem Briefe oder Geschäftsaufsatz, das bloß mündlich ausgearbeitet wird.

Durch erstere Übungen muß die nötige Sprachgewandtheit auf diesem Gebiete erzielt werden, durch Nachbildungen Vertrautheit mit der betreffenden Art des Brief- und Geschäftsstils, durch die mündlich zu lösenden Aufgaben aber muß einerseits bereits Gelerntes neu befestigt, andrerseits der Schüler daran gewöhnt werden, sich lediglich vom Zwecke, der erreicht werden soll, führen zu lassen und unbekümmert um irgend eine Schablone auszusprechen, was durch den Zweck verlangt wird.

So können in einer Stunde 10 und mehr Briefe oder Geschäftsaufsätze gefertigt werden und der Schüler wird allmählich die Scheu, sich auf diesem Gebiete zu bewegen, verlieren, weil er bald merkt, daß hier thatsächlich keine Schablonen, die unbedingt befolgt werden müssen, existieren, daß man sich vielmehr hier erst recht gerade so ausdrückt, wie es der Zweck der Darstellung verlangt. Sobald wir den Schüler soweit haben, ist alles gewonnen; er wird sich gern an seinen Zweck halten, weil er nur von hier aus finden kann, was er braucht, es aber auf die leichteste Weise auch wirklich findet; um den Ausdruck aber wird er bald nicht mehr verlegen sein, da ihm für jedes der in Briefen

und Geschäftsaufsätzen immer wieder vorkommenden Wörter bald zahlreiche Synonyma bekannt und geläufig sein werden.

Das ist der einzige Weg, um auch auf diesem Gebiete etwas zu erzielen; er führte aber auch, wie die Erfahrung gelehrt hat, leicht und sicher zum Ziel. Aber eines muß man von den Schülern von Anfang an fernhalten — die üblichen Schablonen. Es ist eine völlig zwecklose und verderbliche Bemühung, den Schülern Geschäftsaufsätze als Schönschreibvorlagen zu geben. Er sieht in der Vorlage nicht als eine Schablone, die er gelegentlich nachzuahmen hat, er meint, gerade so müsse sein Geschäftsaufsatz lauten, daher denkt er bei jedem praktischen Falle sofort an sein Musterbeispiel, hat dieses natürlich nur mehr halb im Kopfe, ist daher von Anfang an unsicher, fürchtet bei jedem Worte etwas Verkehrtes zu thun oder es nicht so machen, wie es eigentlich recht sei, und verpfuscht so natürlich alles erst recht, da er von dem Einzigen, was ihn führen muß, vom Zwecke, sich nicht leiten läßt. Durch solche didaktischen Unschicklichkeiten kann man sogar den ganzen Erfolg des Unterrichts im Geschäftsaufsatz wieder zerstören, indem die Schüler, wenn sie solche Mustervorlagen kennen, immer wieder an dieselben denken und damit die ganze Unbefangenheit, mit der man Geschäftsaufsätze behandeln muß, verlieren. Eben darum darf man den Schülern auch gedruckte Briefe und Geschäftsaufsätze nicht in die Hände geben, das hat gar keinen Zweck und verdirbt nur, was der ganze Unterricht gut gemacht hat. Ihre Muster müssen die Schüler entstehen sehen, aber nicht bloß sehen — sie müssen sie, vom Zwecke ausgehend, unter Führung und Leitung selbst komponieren; dann wird ihnen das Verfahren und der Zusammenhang des Geschriebenen mit dem Zwecke klar. Gedruckte Musterbeispiele dagegen stieren sie nur blöde an und bemerken nur mit Entsetzen, daß hier eine gewisse Schablone eingehalten ist, die sie trotz mancher Bemühung sich nicht merken können.

Nur noch wenige Worte über den Stufengang. Da die Methode für alle Fälle und Geschäftsaufsätze im wesentlichen dieselbe ist, so kann hier nicht viel gesündigt werden und es ist ziemlich gleichgültig, ob es sich in einem solchen Aufsatze um dieses oder jenes handelt. Man muß aber gleichwohl nach dem Grundsatze verfahren: Vom Leichtesten und Einfachen zum Schwierigeren und Zusammengesetzten.

Für Briefe empfiehlt sich daher folgende Stufenleiter: einfache Mitteilungen, Erkundigungen, Gratulationen, Bestellbriefe, Anfragen, Antworten auf Anfragen, Entschuldigungsschreiben, Erinnerungs- und Mahnschreiben, briefliche Anzeigen, Rundschreiben u. dgl. Der Unterschied zwischen familiären und Geschäftsbriefen muß den Schülern zwar durch die Praxis und aus derselben heraus zum Bewußtsein gebracht werden, eine Grenzscheide zwischen beiden aber wird man nicht ziehen.

Als Stufenleiter für die Geschäftsaufsätze kann folgendes

dienen: Öffentliche Anzeigen, Zeugnisse, Rechnungen, Schuldscheine, Bürgschaftsscheine, Empfangsbescheinigungen, Depositionsscheine, Vollmachten, Verträge, Gesuche an Behörden u. dgl.

Diese Stufenleitern sollen indes keineswegs eine fixe Norm bilden, eine solche läßt sich hier überhaupt nicht aufstellen, sondern nur eine kleine Anleitung, nach welchem Stufengang man eben verfahren kann. Je nach Bedürfnis wird man auch noch weiteres einschieben, anderes auslassen, doch an dem altbewährten Satz festhalten: non multa, sed multum.

Vor einem Unfug aber muß noch speziell gewarnt werden, nämlich davor: Erzählungen und Beschreibungen in Briefform kleiden zu lassen. Das ist eine der **verderblichsten** Übungen, die didaktischer und methodischer Unverstand erfinden konnte. Durch solche Übungen müssen die Schüler das Phrasenmachen und die Erheuchelung unwahrer Gefühle unfehlbar lernen. Der Brief wird hier seines innersten Wesens entkleidet, sinkt zu einer bloßen Form herunter, der sich dem heterogenen Inhalt in keiner Weise fügen will, eine Veranlassung liegt nicht vor und doch muß eine Einleitung gefunden werden, die Erzählung und Beschreibung bietet keinen Briefschluß, aber ein solcher ist notwendig und so muß der Schüler schließlich phantasieren und dem Unverstande des Lehrers ein geistiges Opfer bringen.

III. Kapitel.

Durchgeführte Musterbeispiele.

Thema: Erneuerung des Abonnements.

Anknüpfung. Wir sollen das Abonnement auf den Münchener „Bayerischen Kurier" erneuern.

I. Klärung der Aufgabe. Unsere Aufgabe ist, das Abonnement auf den „Bayerischen Kurier" zu erneuern.

II. Entwurf der Disposition. Was müssen wir demnach alles vorbringen?

Wir müssen sagen,

1) daß wir auf diese Zeitung auch für das Jahr 1889 abonnieren,
2) daß sie uns wieder durch die Post zugesendet werden solle.

III. Ausführung. Wie haben wir demnach zu schreiben?

Raubling bei Rosenheim, den 27. Dezember 1888.

An die verehrliche Expedition des Bayerischen Kuriers in München.

Beehre mich hiemit, auch für das Jahr 1889 auf den Bayerischen

Kurier zu abonnieren und ersuche, mir denselben wieder durch die Post zusenden zu wollen.

Hochachtungsvollst!

N. N.
Ökonom

Thema: Ein Brief.

Anknüpfung. Setzen wir den Fall, ein Schüler soll seinem Bruder, der beim Militär ist, im Namen der Eltern zum Geburtstag gratulieren und ihm einiges über die Ortsvorkommnisse mitteilen.

Was ist hier zu thun?

I. Klärung der Aufgabe. Der Schüler wird sich vor allem fragen: Was ist der Zweck meines Briefes? Antwort: Ich soll dem Bruder im Namen der Eltern zum Geburtstag gratulieren und ihm einiges über die Ortsvorkommnisse mitteilen. (Damit ist auch der Gegenstand des Briefes genannt: Der Geburtstag des Bruders und Ortsvorkommnisse bilden den Gegenstand unseres Briefes. Es ist aber nicht nötig, hierüber eigene Reflexionen anzustellen, und würde es speziell bei Briefen den Schülern manchmal schwer fallen, den Gegenstand genau zu fixieren, obwohl er jedesmal in der Zweckbestimmung deutlich enthalten ist.)

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich daher alles vorbringen, um den Zweck zu erreichen? und zwar was zunächst? was dann? was hierauf? rc.

1) Gratulation.
2) Bei uns alles wohl.
3) Neuigkeiten: Nachbar gestorben. Blitz hat in den Kirchturm geschlagen.
4) Vater gedenkt ihn zu besuchen.
5) Grüße.

III. Ausführung.

Lieber Bruder!

Im Auftrage des Vaters und der Mutter soll ich Dir zu Deinem Geburtstage unsere herzlichsten Wünsche übermitteln. Möge es Dir recht gut ergehen, mögest Du gesund wieder zu uns zurückkehren! Bei uns ist alles wohl. Neues gibt es nicht viel mitzuteilen. Unser Nachbar, der, wie Du weißt, seit langem schon kränkelte, ist vor 8 Tagen gestorben. Gestern ging ein schweres Gewitter über unsere Gegend und es schlug der Blitz in den Kirchturm, doch glücklicher Weise ohne zu zünden. Wahrscheinlich wird dich der Vater im Laufe des Sommers besuchen.

Nun lebe recht wohl und sei vielmals gegrüßt von uns allen

Dein

getreuer Bruder
N. N.

Thema: Ein Schuldschein.

Anknüpfung. Herr Privatier Meier dahier hat uns 25 ℳ geliehen; wie lautet der Schuldschein?

I. Klärung der Aufgabe. Was ist unsere Aufgabe? Unsere Aufgabe ist, zu bestätigen, daß uns Herr Meier 25 Mark geliehen hat, und zu versprechen, das wir sie ihm baldmöglichst wieder zurückbezahlen.

II. Entwurf der Disposition. Was haben wir demnach zunächst zu sagen? was dann? was hierauf?

1) Wir bestätigen, daß ꝛc.
2) Wir versprechen, daß ꝛc.

Was haben wir hierauf zu sagen? Nichts mehr — denn damit ist unsere Aufgabe vollständig gelöst. Hat somit jetzt nur noch Datum und Unterschrift zu folgen.

III. Ausführung. Wie müssen wir daher schreiben?

S c h u l d s c h e i n.

Ich bestätige hiemit, daß mir Herr Privatier Meier dahier 25 Mark (:fünfundzwanzig Mark:) geliehen hat und verspreche, diese Summe baldmöglichst zurückzubezahlen.

Aibling, den 10. Januar 1889.

N. N.,
Schuhmacher.

Anmerkung. Eine Disposition wäre hier gar nicht nötig; hat man sich die Aufgabe geklärt, so kann man einfach weiterfragen und gleich niederschreiben. Was habe ich demnach zunächst zu schreiben? (Ich bestätige, daß ꝛc.) Was dann? (Ich verspreche, daß ꝛc.) Was hierauf? (Ort, Datum und Unterschrift.)

Thema: Eine Empfangsbescheinigung.

Anknüpfung. Ein Landmann hat von der Firma Epple in Augsburg eine Dreschmaschine erhalten und soll dem Überbringer einen Empfangsschein ausstellen. Er beauftragt seinen Sohn, den Text hiezu zu schreiben. Wie soll derselbe lauten?

I. Klärung der Aufgabe. Was ist der Zweck meiner Darstellung? Es soll bescheinigt werden, daß wir von der Firma Epple in Augsburg eine Dreschmaschine erhalten haben.

II. Ausführung. Was muß ich demnach alles vorbringen?

B e s c h e i n i g u n g (Empfangsschein).

Ich bescheinige hiemit, daß ich heute von der Firma Epple in Augsburg durch den Augsburger Boten eine Dreschmaschine richtig erhalten habe.

Meilingen, den 19. Juni 1888.

Joseph Sturm,
Ökonom.

Thema: **Ein Zeugnis.**

Anknüpfung. Denkt euch den Fall, ein Gehilfe, namens Georg Reiter, stand 3 Jahre bei einem Glasermeister, namens Joseph Gutherr, in Dienst, hat in jeder Beziehung befriedigt und soll nun ein Zeugnis erhalten. Wie wird dieses etwa lauten?

I. Klärung der Aufgabe. Meine Aufgabe ist, dem Georg Reiter ein Zeugnis auszustellen, daß er 3 Jahre bei mir im Dienst war und in jeder Beziehung befriedigt hat.

II. Entwurf der Disposition. Was muß ich demnach Schritt für Schritt vorbringen? (Das eben Gesagte!)

III. Ausführung.

Zeugnis.

Dem Herrn Georg Reiter, Glasermeistergehilfen aus Salzburg, wird hiemit bestätigt, daß er 3 Jahre bei mir im Dienste stand und in jeder Beziehung befriedigt hat.

Rosenheim, den 12. November 1888.

Joseph Gutherr,
Glasermeister.

Will man dieses Zeugnis noch etwas weiter ausführen, so wird man so schreiben: Dem Herrn Georg Reiter, Glasergehilfen aus Salzburg, wird hiermit bestätigt, daß er 3 Jahre bei mir im Dienste stand und sowohl durch Fleiß, als auch durch Treue und solide Aufführung durchaus befriedigt hat. — All das sind — wie man sieht — nur Amplifikationen (Erweiterungen), die man beliebig einstellen oder weglassen kann.

Anhang.

Die Literatur der stilistischen Entwicklungstheorie.

1. Bücher und Broschüren.

Dr. W. Götz: Praktische Anleitung zur Komposition stilistischer Darstellungen auf Grund des Prinzips der Entwicklung. I. Teil: Erzählung und Beschreibung. Leipzig und Kitzingen a. M. Heinrich Killinger, 1877. (Jetzt bei Max Kellerer, Hofbuchhändler in München verlegt unter dem Titel: Stilistische Kompositionslehre für Erzählung und Beschreibung. Zweite unveränderte Ausgabe. 1880. 8⁰. 84 Seiten, Preis: 1 ℳ.)

Max Schießl: Über die Notwendigkeit einer prinzipiellen Neugestaltung der Stilistik. J. J. Tascher in Kaiserslautern, 1879. Preis: 60 ₰.

Max Schießl: System der Stilistik. Eine wissenschaftliche Darstellung und Begründung der „stilistischen Entwicklungstheorie". Straubing. 1884. Druck und Verlag der Attenkoferschen Buchhandlung. 8⁰. Seiten XXII u. 376. Preis: 4,50 ℳ.

Max Schießl: Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. Theorie, Praxis und Methodik des Aufsatzunterrichts; eine neue Schulstilistik für Volksschullehrer. Zweite unveränderte Auflage. München, Max Kellerer's Hofbuchhandlung, 1896. Preis: 2,80 ℳ.

Rudolf Knilling: Einführung in die stilistische Entwicklungslehre. Ein Beitrag zur Reform des Aufsatzunterrichts und zugleich ein Kommentar und eine naturgemäße Ergänzung zu Max Schießl's beiden Hauptwerken „System der Stilistik" und „Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule". 8⁰. 40 Seiten. München, Max Kellerer's Hofbuchhandlung, 1891. Preis 80 ₰.

Franz Frisch: Der Aufsatz in der Volks- und Bürgerschule. Wien, Verlag von A. Pichler's Witwe u. Sohn, 1892 u. 1894.

Erstes Bändchen. Beiträge zur Methodik des Aufsatzunterrichtes. Seiten IV u. 40. Preis: 30 Kr.

Zweites Bändchen. Das dritte, vierte und fünfte Schuljahr. Stufenmäßig geordnete Musteraufsätze mit methodischen Anleitungen und Anmerkungen. Seiten VI u. 84. Preis: 60 Kr.

Drittes Bändchen. Die Bürgerschule. Das sechste, siebente und achte Schuljahr der Volksschule. Stufenmäßig geordnete Musteraufsätze mit methodischen Anleitungen und Anmerkungen. Seiten X u. 213. Preis: fl. 1.50.

2. Aufsätze.

Stilistische Aphorismen. Von Dr. W. Götz und M. Schießl. (Blätter für bayrisches Gymnasial- und Realschulwesen, 1875, Band XI, ferner Band XV, S. 442 u. fg., endlich Band XVI, S. 223 u. fg.)

Über die Notwendigkeit einer prinzipiellen Neugestaltung der Stilistik. Von M. Schießl. (Rheinische Schulztg., 1879.)

Der angewandte Sprachunterricht oder der schriftliche Aufsatz. Von Matthias Gebele. (Katholische Schulzeitung, Donauwörth, 1884, Nr. 7—17.)

Zwei neue Aufsatzmethoden. Von Rud. Knilling. (Deutsche Schulpraxis, Leipzig 1886, Nr. 45 u. 46.)

Verteidigung der stilistischen Entwicklungstheorie. Von M. Schießl. (Blätter für das bayr. Realschulwesen, 1887.)

Zur Reform des Aufsatzunterrichtes. Von Rud. Knilling. (Deutsche Schulpraxis, Leipzig 1887, Nr. 19—22 u. Nr. 36—38.)

Neue Grundsätze für den Aufsatzunterricht an den Volksschulen. Von Rud. Knilling. (Deutscher Schulwart, München 1887, Nr. 16. bis 18.)

Der schriftliche Aufsatz. Von Matthias Gebele. (Katholischer Lehrerkalender, Donauwörth, 1888.)

Die stilistische Entwicklungstheorie. Von Matthias Gebele. (Katholische Schulzeitung, Donauwörth, 1888, Nr. 1—4.)

Max Schießl's „System der Stilistik" und Edgar Allan Poe's „Philosophie des dichterischen Schaffens". Von Rud. Knilling. (Repertorium der Pädagogik, Ulm, 1888, S. 581—596.)

Rektor Max Schießl †. Ein Nekrolog von Dr. Ad. Stempfle. (Blätter für das bayr. Realschulwesen, München, IX. Band, 1889, S. 229 u. 230.)

Rektor Schießl †. Ein Nekrolog von F. M. Thoma. (Jahresbericht der kgl. Realschule Rosenheim, 1889, S. 45—50.)

Max Schießl, Realschulrektor in Rosenheim, Verfasser des „Systems der Stilistik". †. Ein Nekrolog von Rud. Knilling. (Repertorium der Pädagogik, Ulm, 1889, S. 576—581.)

Max Schießl's stilistische Entwicklungstheorie. Von Rud. Knilling. (Österreichischer Schulbote, Wien, 1890, Heft 7, S. 263—271.)

Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. Von Rud. Knilling. (Bayr. Lehrerztg., 1890, Nr. 27 u. 28.)

Max Schießl: Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. Eine kurze Buchbesprechung von Rud. Knilling. (Deutsche Schulpraxis, Leipzig, 1890, Nr. 24.)

Der deutsche Aufsatz und der angewandte Sprachunterricht. Von Matth. Gebele. (Katholische Schulztg., Donauwörth, 1891, Nr. 1 u. fg.)

Gebeles individuelle Methode und Schießl's nachgelassenes Werk: „Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule." Von Rud. Knilling. (Kathol. Schulztg., Donauwörth 1891, Nr. 24—26.)

Zur Praxis der stilistischen Entwicklungslehre. Von Rud. Knilling. (Österreichischer Schulbote, Wien, 1891, Heft 7, S. 273—280; Heft 10, S. 399—407 und Heft 12, S. 490—497.)

Die Stilübungen in der Volks- und Bürgerschule. Vortrag, gehalten in einer Bezirkslehrerkonferenz in Marburg a. d. Dr. von Franz Frisch. (Österreichischer Schulbote, Wien, 1891, 8. Heft, S. 305—317.)

Zur Methodik des Aufsatzunterrichtes. Zwei Lehrproben nach Max Schießl nebst vorausgeschickter psychologischer Begründung. Von Rud. Knilling. (Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten, Nürnberg, 1892, Heft 1, S. 8—15.)

Franz Frisch: Der Aufsatz in der Volks- und Bürgerschule. Eine Buchbesprechung von Rud. Knilling. (Österreichischer Schulbote, Wien, 1893, Heft 3, S. 87—99 und 1894, Heft 10, S. 391—400.)

Strittige Punkte im Aufsatzunterricht. Von Rud. Knilling. (Pädagogischer Literaturbericht für Österreichs Schulen und Lehrer, Nr. 19, Znaim, Juli 1893.)

Verarbeitung von Lesestücken zu Aufsätzen. Von Rud. Knilling. (Freie Schulzeitung, Reichenberg, 1894, Nr. 23, S. 370—374.)

Die Grundsätze der stilistischen Entwicklungslehre. Von Rud. Knilling. (Neue Bahnen, Wiesbaden, 1894, Heft 8, S. 378—392.)

Böhaimb, Übungsbeispiele für das elementarische Freihandzeichnen. 3 Teile. (207 Blatt) gebdn. jeder Teil einzeln à ℳ 2. —.

Bronner's Aufgaben zum Unterrichte in den Realien.
Lehrplan I. Heft 1 ℳ —.45, Heft 2 ℳ —.50.
„ II. „ 1/2 à ℳ —.50.
„ III. „ 1/2 à ℳ —.45.
„ Oberklassenheft ℳ —.60.

Engleder, Wandfibelbilder, 6 Blatt ℳ 3. —.

Fischer, Kurzgefaßtes Lehrbuch der Gemeindeschreiberei ℳ 1. 20.

Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte (vom Bezirks-Lehrer-Verein München). 2. Aufl. gebdn. ℳ —. 30.

Hilfsbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte (vom Bezirks-Lehrer-Verein München). 2. Aufl. gebdn. ℳ —. 50.

Knilling, Einführung in die stilistische Entwicklungslehre ℳ —. 80.

Lautenhammer, sten. Lese- u. Übungsbuch. 3 Teile. à ℳ —. 40.

Lieder für die deutsche Volksschule (vom Bezirks-Lehrer-Verein München) Heft 1 ℳ —.20, Heft 2 ℳ —.25, Heft 3 ℳ —.30.

Materialien für den Unterricht in der Geographie (vom Bezirks-Lehrer-Verein München) 24 Netze à ℳ —.3, 24 Skizzen à ℳ —.10.

Reidelbach, Charakterzüge und Anekdoten als Bilder der Güte und Wohlthätigkeit aus dem Leben der bayer. Könige Max I., Ludwig I., und Max II. reich illustriert. Hlb. Lwd. ℳ 3. —.
Gz. Lwd. ℳ 3. 50.

Salberg, der vorbereitende Grammatik-, Rechtschreib- und Aufsatz-Unterricht. 2. Aufl. ℳ 1. 20.

Schmid, 100 arithmetische Aufgaben von bayer. Lehrer-Anstellungs-Prüfungen. Ausführlich gelöst. gebdn. ℳ 1. 20.

Schmid, 100 geometrische Aufgaben von bayer. Lehrer-Anstellungs-Prüfungen. Ausführlich gelöst, mit vielen Figuren. ℳ 2. 50.

Übungsbuch für Sprachlehre, Rechtschreiben und Aufsatz (vom Bezirks-Lehrer-Verein München) gebdn. Heft 1 ℳ —. 25
Heft 2/5 à ℳ —. 35.

Zimmermann, Rechtschreiben in Aufsatzform mit einem praktischen Vorübungsstoff gebdn. ℳ 1. 50.

Druck von C. Brügel und Sohn in Ansbach.

Messerer.